

MASTER'S THESIS

Leidinggeven aan samenwerken.

Een Kwalitatief Onderzoek naar de Relatie tussen de Leiderschapsstijl van de Teamleider en diens Uitvoering van het Teamgericht HRM-beleid

Tammer, Joyce

Award date:
2018

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 04. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



Leidinggeven aan samenwerken.

Een Kwalitatief Onderzoek naar de Relatie tussen de Leiderschapsstijl van de Teamleider en diens
Uitvoering van het Teamgericht HRM-beleid.

Leading to achieve cooperation.

A Qualitative Research into the Relationship between a Team Leader's Leadership Style and his
Implementation of Team-Oriented HRM Policy.

Joyce Tammer

Master Onderwijswetenschappen
Open Universiteit

Datum: 23-07-2018

Begeleiding: Dr. P. Runhaar en prof. Dr. M. Vermeulen

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Summary	6
1. Inleiding	8
1.1 Studietoestand: het voortgezet onderwijs in Nederland	8
1.2 Teams binnen het voortgezet onderwijs	9
1.3 Teamgericht HRM	10
1.4 HRM en de rol van de teamleider	11
1.5 Leiderschapsstijlen en HRM	12
1.6 Doelstelling en onderzoeksvraag	14
2. Methode	14
2.1 Ontwerp	14
2.2 Onderzoeksgroep	15
2.3 Materialen	15
2.4 Procedure	17
2.5 Analyse	18
3. Resultaten	19
3.1 Relatie leiderschapsstijl en bekwaamheden met betrekking tot teamgericht HRM	22
3.1.1 Instelling A	22
3.1.2 Instelling B	24
3.1.3 Instelling C	25
3.1.4 Cross-case analyse	27
3.2 Relatie leiderschapsstijl en evaluatie met betrekking tot teamgericht HRM	28
3.2.1 Instelling A	28
3.2.2 Instelling B	29
3.2.3 Instelling C	30
3.2.4 Cross-case analyse	32
3.3 relatie leiderschapsstijl en samenwerking met betrekking tot teamgericht HRM	33
3.3.1 Instelling A	33
3.3.2 Instelling B	34

3.3.3 Instelling C	35
3.3.4 Cross-case analyse	37
4. Conclusie en discussie	37
4.1 Reflectie op de bevindingen	38
4.2 Tekortkomingen van het onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek	39
4.2 Praktische implicaties	40
5. Referentielijst	41
Bijlage A Interviewleidraad	45
Bijlage B Codebomen leiderschapsstijlen	46
Bijlage C Kaartjes kenmerken leiderschapsstijlen	47
Bijlage D Kaart componenten teamgericht HRM	48
Bijlage E Tabel 1	49
Bijlage F Tabel 2	50
Bijlage G Tabel 3	51
Bijlage H Tabel 4	52

Samenvatting

Leidinggeven aan samenwerken. Een kwalitatief onderzoek naar de relatie tussen de leiderschapsstijl van de teamleider en diens uitvoering van het teamgericht HRM-beleid.

Joyce Tammer

Het voortgezet onderwijs moet leerlingen beter voorbereiden op de toekomst door aan te sluiten bij ontwikkelingen in de maatschappij. Veel scholen zoeken al naar nieuwe vormen van onderwijs die meer gericht zijn op de individuele behoeften en talenten van leerlingen. Om dit te bereiken wordt van docententeams gevraagd intensiever en vakoverstijgend samen te werken. Samenwerken als team, met collega's uit andere vakgebieden, is echter binnen het voortgezet onderwijs niet vanzelfsprekend. Teamgericht HRM-beleid zou teamleiders hierbij kunnen helpen.

De hoofdvraag van dit onderzoek is: *'Wat is de relatie tussen de leiderschapsstijl van de teamleider en diens uitvoering van het teamgericht HRM-beleid?'*. Onderzocht wordt hoe teamgericht HRM in het voortgezet onderwijs wordt toegepast en welke leiderschapskenmerken van teamleiders de samenwerking in teams kunnen bevorderen. Dit kan teamleiders helpen teamgerichte HRM-praktijken op zo'n manier in te zetten, dat dit de teamontwikkeling ten goede komt. Vanuit de wetenschap is de combinatie van teamgericht HRM en leiderschapsstijl, zowel binnen als buiten de educatieve sector, nog weinig onderzocht. Met dit onderzoek wordt getracht hierin meer inzicht te verkrijgen.

Voor dit onderzoek is een meervoudige casestudie uitgevoerd met enkele teamleden van zes teams, hun teamleiders en de directie van drie instellingen binnen het voortgezet onderwijs in Nederland. In totaal hebben 24 deelnemers aan het onderzoek deelgenomen; drie directieleden, zes teamleiders en 15 teamleden. Voor het onderzoek zijn tien instellingen benaderd waarvan uiteindelijk drie instellingen hebben toegezegd. Vanwege het beperkte aantal toezeggingen is er geen verdere selectie gemaakt.

Voor het verkrijgen van data is gebruik gemaakt van een documentenanalyse en interviews. In de interviews is de deelnemers per onderdeel van teamgericht HRM gevraagd of deze in het team worden toegepast en hierbij de leiderschapsstijl van de teamleider te beschrijven. De interviews zijn afgenomen in mei en juni 2018. De directie en teamleiders zijn individueel bevraagd, de teamleden die wilden meewerken, gezamenlijk.

Uit de resultaten blijkt dat voor alle instellingen geldt dat de beleidsdocumenten geen of nauwelijks verwijzingen bevatten naar teamgericht HRM, maar dat de deelnemers van sommige instellingen het in de praktijk in meer of mindere mate wel ervaren. Dit lijkt te maken te hebben met de fase van teamontwikkeling waarin de verschillende teams zich bevinden. Daarnaast hangt deze fase

van teamontwikkeling ook samen met de manier waarop de leiderschapsstijl van de teamleider door het team wordt ervaren. Hoe meer een team samenwerkt en alle teamleden de noodzaak voelen om met elkaar samen aan de gezamenlijke doelen te werken, hoe meer de leiderschapsstijl als transformationeel wordt ervaren.

Kijkend naar de resultaten lijkt het dat wanneer een team functioneert als een samenwerkend team, er meer teamgerichte HRM-praktijken ingezet worden en dit samenhangt met een coachende en stimulerende leiderschapsstijl.

Trefwoorden: teamgericht HRM, leiderschapsstijlen, samenwerking, docententeams, voortgezet onderwijs, teamleiders

Summary

Leading to achieve cooperation. A Qualitative research into the relationship between a team leader's leadership style and his implementation of team-oriented HRM policy.

Joyce Tammer

Secondary education has the goal to better prepare students for the future by aligning with the developments in society. Many schools are already exploring new ways of education that focus more on the individual needs and talents of the students. In order to achieve this, teacher teams are requested to cooperate more and take a trans disciplinary approach. However, working together as a team, with colleagues from other disciplines is not standard procedure in secondary education. Team-oriented HRM policy is aimed to support teacher in this approach.

The main question of this research is: *'What is the relationship between a team leader's leadership style and his implementation of team-oriented HRM policy?'*. How team-oriented HRM is implemented and which leadership characteristics of the team leader will improve cooperation within the team, will be investigated. This can support team leaders in the correct application of HRM practices in order to enhance team development. Additionally, the combination of team-oriented HRM and leadership style has not been extensively researched yet in the educational sector. This research aims to acquire more scientific insights in this area.

For this research, a multiple case study has been conducted across six teams, their team leaders and the management board from three secondary education institutes in the Netherlands. In total, 24 participants took part in the research: 3 management board members, six team leaders and 15 team members. Ten institutes were contacted and invited to participate of which three eventually agreed to take part. Due to this small number of participating schools, no further selection of participants was performed.

To collect data, an analysis of documents was done as well as face-to-face interviews. During the interviews each participant was asked, per HRM topic, whether this was implemented and to describe the leadership style in which it was done. The interviews took place in May and June of 2018. The management board members and team leaders were interviewed individually. The responding team members were interviewed as a group to achieve consensus.

From the results it seems that across all participating schools, the documents contain little, or no policy for team oriented HRM practices. However, some participants did experience various levels of team-oriented HRM in practice. This appears to depend on the team's level of team development. Furthermore, the team development phase coincides with the manner in which the leadership style of the team leader is experienced. The higher the level of cooperation within a team, and their perceived

necessity to achieve common goals, the stronger they experience the leadership style to be transformational.

Looking at the results it seems that when the team works together closely, more team-oriented HRM practises can be conducted and this coincides with a coaching and stimulating leadership style.

Keywords: team-oriented HRM. leadership style, cooperation, teacher teams, secondary education, team leaders

1. Inleiding

Vanuit de samenleving komt steeds meer de vraag om aan te sluiten bij de individuele behoeften en talenten van leerlingen (Sectorakkoord VO, 2014). Veel scholen zoeken al naar nieuwe vormen van onderwijs die gericht zijn op ‘gepersonaliseerd leren’. Een voorbeeld hiervan is Kunskapsskolan, een vorm van onderwijs waarbij leerlingen hun eigen leerdoelen bepalen en docenten naast vakdocent, ook coach en algemeen docent zijn (Eiken, 2011). Leerlingen werken niet volgens een vast rooster, maar delen per dag hun eigen tijd in met contacturen en momenten van zelfstandig werken. Van klassikale lessen verschuift de werkwijze hiermee steeds meer naar flexibel onderwijs dat minder tijd- en plaatsgebonden is (Meirink, Imants, Meijer & Verloop, 2010; Sectorakkoord VO, 2014).

Om flexibeler onderwijs aan te kunnen bieden, zullen docenten intensiever, vakoverstijgend en als team moeten samenwerken om leerlingen de juiste kennis en vaardigheden te laten verwerven (Sectorakkoord VO, 2014). Maar het indelen van docenten in teams leidt niet automatisch tot onderlinge samenwerking (Meirink et al., 2010; Lee, Gillespie, Mann & Wearing, 2010; Oude Groote Beverborg, Slegers & Van Veen, 2015; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015). Zowel in Nederland als in andere landen blijkt dat docenten gewend zijn aan een grote mate van autonomie en verantwoordelijkheid voor de eigen lessen (Hindin, Morocco, Mott & Aguilar, 2007; Oude Groote Beverborg et al., 2015). Deze werkhouding maakt het voor docenten moeilijker om met elkaar samen te werken (Silins & Mulford, 2002). HRM-praktijken die zich richten op het versterken van teams kunnen helpen bij het vormgeven en stimuleren van samen werken en leren (Bouwman, Runhaar, Wesselink & Mulder, 2017). Voorbeelden hiervan zijn het betrekken van het team bij de werving en selectie van nieuwe teamleden en het bieden van ruimte voor teamontwikkeling.

1.1 Studiecontext: het voortgezet onderwijs in Nederland

Het VO in Nederland is van goede kwaliteit, met betrouwbare diploma's die leerlingen een goede startpositie geven voor een vervolgopleiding (OECD, 2013; Sectorakkoord VO, 2014). Opvallend is het verschil in prestaties tussen deze scholen. Zo'n verschil is in geen enkel ander land gemeten, zelfs niet bij landen die volgens hetzelfde onderwijssysteem werken, zoals Duitsland of België (OECD, 2016). Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat scholen in Nederland onderling veel verschillen wat betreft leerstofaanbod en leerklimaat (OECD, 2013). Op scholen waar leerlingen beter presteren blijkt dat binnen docententeams nauw wordt samengewerkt (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Volgens de inspectie zijn teamleden zijn op deze scholen zich bewust van een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid en er is aandacht voor professionalisering en verbetering.

Ondanks de goede kwaliteit van het onderwijs komt vanuit de samenleving de vraag of de huidige vorm de leerlingen voldoende voorbereid op de samenleving van de toekomst (Ministerie van OCW, 2013; Sectorakkoord VO, 2014). Basisvaardigheden als lezen, schrijven en rekenen zullen

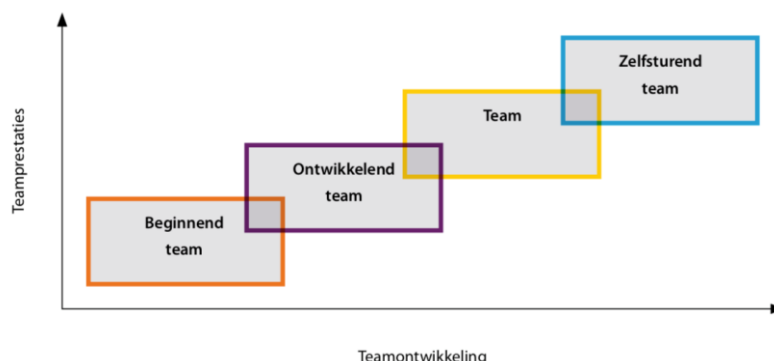
altijd van belang blijven, maar daarnaast vraagt de huidige kennis- en netwerksamenleving om andere kennis en vaardigheden dan die tot nu toe aangeboden werden. Van het onderwijs wordt daarbij in toenemende mate verwacht dat wordt aangesloten bij de individuele behoeften en talenten van leerlingen. Veel scholen zijn dan ook op zoek naar manieren van onderwijs die meer flexibel zijn, zoals gepersonaliseerd leren, om uitdagend onderwijs voor iedere leerling te kunnen bieden. Dit vraagt van docenten een andere manier van werken.

1.2 Teams binnen het voortgezet onderwijs

Om het onderwijs zo te verbeteren dat het aansluit bij de wensen voor de toekomst, adviseert de Onderwijsraad (2016) om in te zetten op het bevorderen van teamontwikkeling. In de algemene literatuur wordt een team gedefinieerd als een kleine groep individuen die voor het uitvoeren van hun taak van elkaar afhankelijk zijn (Cohen & Bailey, 1997). Zij delen de verantwoordelijkheid voor de resultaten en zien zichzelf, en worden ook door anderen zo gezien, als een sociale entiteit binnen een groter geheel (Cohen & Bailey, 1997; Katzenbach & Smith, 2005). Kommers en Dresen (2010) geven een meer specifieke definitie voor een docententeam: ‘een groep docenten in een relatief vaste samenstelling die een gezamenlijke verantwoordelijkheid hebben voor het verzorgen van een volledig onderwijsonderdeel en voor een herkenbare groep studenten’. Hierbij is het van belang dat er een duidelijk afgebakende teamtaak is, waarvoor de verantwoordelijkheid voor de uitvoering hiervan ook binnen het team ligt. Teams kunnen vervolgens gevormd kunnen worden op basis van een of enkele leerjaren in de vorm van onderbouw en bovenbouw, cohorten leerlingen, studierichting of een samenvoeging van vak- of leergebieden (Kommers & Dresen, 2010).

Katzenbach en Smith (2005) beschreven dat elk team een groep is, maar een groep niet automatisch ook een team. Bij een groep is ieder groepslid verantwoordelijk voor de eigen prestaties en is de groepsprestatie een optelsom van al deze prestaties. Samenwerking is vooral van praktische aard en er wordt niet van elkaar geleerd. De mate van samenwerking binnen teams hangt samen met de fase van ontwikkeling waarin het team zich bevindt (Kommers & Dresen, 2010). Figuur 1 geeft een schematische weergave van teamontwikkeling in combinatie met teamprestaties. Een beginnend team is eigenlijk nog geen team te noemen. Het is een samenvoeging van individuen die nog gericht zijn op de eigen taken en doelen. Er vindt nog geen onderlinge samenwerking plaats. Een stap hoger bevindt zich het ontwikkelende team. De teamleden zijn zich hier al wel bewust van het gemeenschappelijke doel en dat ze elkaar nodig hebben om dit te bereiken. Er wordt alleen nog gezocht hoe dit het beste kan worden vormgegeven. Nog een stap hoger bevindt zich het samenwerkende team. De teamleden werken daadwerkelijk samen om het teamdoel te halen. Ze voelen een gezamenlijke verantwoordelijkheid waarvoor ze indien nodig hun eigen belang op de achtergrond zetten. Op het hoogste niveau van

teamontwikkeling staat het zelfsturende team dat uit zichzelf op zoek naar mogelijkheden om zich te verbeteren. Er wordt gezocht naar een doel, passend binnen de organisatie.



Figuur 1: Fasemodel teamontwikkeling (Kommers & Dresen, 2010, p. 44)

Binnen docententeams wordt hooguit over praktische zaken gesproken en nauwelijks over didactiek of nieuwe lesideeën (Meirink et al., 2010; Onderwijsraad, 2016; Vangrieken et al., 2015). Samenwerken met andere docenten en andere vakgebieden komt niet automatisch van de grond, terwijl het blijkt dat docenten die samenwerken in teams, waarbij ze toegang krijgen tot elkaars kennis, ervaringen en competenties, elkaar wederzijds versterken en ontwikkelen (Bouwman et al., 2017; Hargreaves & Fullan, 2012). Het inzetten van teamgerichte HRM-praktijken zou kunnen leiden tot meer betrokkenheid binnen teams (Bouwman et al., 2017).

1.3 Teamgericht HRM

Teamgericht HRM zijn praktijken die gericht zijn op het verhogen van de bekwaamheden en motivatie binnen het team en het creëren van mogelijkheden om samen te werken, leren en presteren (Bouwman et al., 2017). Deze praktijken staan niet los van elkaar, maar vormen samen belangrijke factoren die invloed hebben op de gedragingen van een team. In dit onderzoek is gekeken naar zes praktijken, onderverdeeld in drie componenten.

De HRM-component met betrekking tot de bekwaamheden van het team wordt onderverdeeld in werving en selectie en ontwikkelmogelijkheden. Bij de werving en selectie van nieuwe teamleden wordt gezocht naar docenten die kwaliteiten bezitten die het huidige team kunnen versterken, bijvoorbeeld met bepaalde inhoudelijke expertise (Bouwman et al., 2017; Runhaar 2017). Ontwikkelmogelijkheden zoals scholing kunnen het team als geheel op een hoger niveau brengen (Onderwijsraad, 2016). Hierbij kan gedacht worden aan ontwikkelbehoeften die binnen het gehele team leven, onderwerpen waarop het gehele team wil professionaliseren of het verbeteren van teamwerk en teamprocessen (Bouwman & Runhaar, 2017; Runhaar, 2017).

De tweede component, de evaluatie van teamprestaties, kan zowel gedaan worden met het gehele team als met de individuele teamleden. Door het team als geheel te evalueren op basis van teamprestaties, initiatieven, de mate van samenwerking en professionalisering worden teamleden gemotiveerd om gezamenlijk aan het werk te gaan. Daarnaast wordt per teamlid geëvalueerd hoe deze een bijdrage heeft geleverd aan het team.

Als derde component is gekeken naar de mogelijkheden om als team samen te werken en aan externe kennisuitwisseling te doen. Een team moet ook de ruimte krijgen om met elkaar te kunnen samenwerken. Binnen het team kan dit bevorderd worden door in het rooster teamleden de mogelijkheid te geven om gezamenlijk te werken aan teamtaken, gezamenlijke doelen te formuleren, of samen nieuwe ideeën te ontwikkelen (Bouwman en Runhaar, 2017). Daarnaast is het van belang dat het team ook kennis opdoet buiten het team door bijvoorbeeld het bezoeken van congressen of het leggen van contact met andere teams (Runhaar, 2017). Het is aan de teamleider om deze samenwerking te stimuleren (Swieringa & Wierdsma, 2002).

1.4 HRM en de rol van de teamleider

Als een team niet functioneert als een team, kan dat liggen aan de teamleden die moeite hebben met samenwerken, maar ook aan de teamleider. Een teamleider binnen het VO kan beschreven worden als een middenmanager die wat betreft positie tussen de schoolleiding en de docenten in staat (Peek & Van Kuijk, 2010). Een teamleider geeft leiding aan een team docenten, dat verantwoordelijk is voor een bepaalde afdeling, niveau of een combinatie van beide en vervult binnen de organisatie verschillende rollen. Zo maakt de teamleider deel uit van het managementteam, is de schakel tussen de directie en de docententeams, coördineert de dagelijkse gang van zaken, stuurt docenten aan op onderwijskundig gebied en is (deels) verantwoordelijk voor het HRM-beleid. De teamleider speelt een belangrijke rol in het tot stand brengen van samenwerking binnen teams (Swieringa & Wierdsma, 2002; Bouwman et al., 2017). Uit dit onderzoek blijkt dat een teamleider die duidelijke verwachtingen heeft en een actieve rol inneemt in het organiseren van samenwerken, docenten stimuleert om dit ook daadwerkelijk te doen. Uit ander onderzoek binnen het mbo blijkt echter dat teamleiders vaak de kennis en vaardigheden missen om die rol goed uit te kunnen voeren (Runhaar & Sanders, 2013). Binnen het voortgezet onderwijs is hier weinig tot geen onderzoek naar gedaan, maar de verwachting is dat docententeams en teamleiders in het VO dezelfde moeilijkheden ervaren (Onderwijsraad, 2016).

Voor de uitvoering van het teamgericht HRM vormt de teamleider de schakel tussen de directie en de teamleden (Nishii & Wright, 2007; Peek & Van Kuijk, 2010). Het is de teamleider die het beleid van de directie uitvoert en daarmee bepalend is voor de beleving ervan door de teamleden (Bouwman et al., 2017; Purcell & Hutchinson, 2007; Onderwijsraad, 2016). Deze beleving is

afhankelijk van de leiderschapsstijl van de teamleider en de daarmee samenhangende manier van implementeren en communiceren (Vermeeren, Kuipers & Steijn, 2014). Echter de relatie tussen de leiderschapsstijl van de teamleider en het samen werken en leren binnen teams is zowel binnen als buiten de educatieve context weinig onderzocht (Bouwman, 2018; Vermeeren et al., 2014).

1.5 Leiderschapsstijlen en HRM

Leidinggeven wordt door Kommers en Dresen (2010) gedefinieerd als: ‘Het beïnvloeden van gedrag van teamleden en de ontwikkeling van het team, zodat dat het team effectief is’. Hiervoor worden in de algemene literatuur verschillende leiderschapsstijlen beschreven (o.a. Bass, 1997). Met name over de transactionele en transformationele leiderschapsstijl is veel literatuur te vinden. Deze stijlen kunnen gezien worden als twee uitersten, waar het gaat om het managen van de organisatie en medewerkers (Mossholder, Richardson & Settoon, 2011; Runhaar, Sanders & Van de Venne, 2012).

Leiderschapsstijlen kunnen gerelateerd worden aan verschillende HRM-benaderingen (Bouwman & Runhaar, 2017).

Bij een transactionele leiderschapsstijl hoort een *control* benadering, waarbij HRM-praktijken ingezet worden voor het bereiken van efficiënte en meetbare resultaten (Bouwman & Runhaar, 2017; Vermeeren et al., 2014). Om teamleden het juiste gedrag te laten vertonen, wordt gewerkt volgens strikte regels en procedures (Arthur, 1994; Boxall & Macky, 2009; Walton, 1985). De teamleider werkt niet samen met het team, maar staat er buiten en erboven. Hij legt het team doelstellingen op die behaald moeten worden, waarbij gewenst gedrag wordt beloond en ongewenst gedrag gecorrigeerd. Dit kan op een actieve manier, voordat problemen zich voordoen, of juist op een passieve manier als problemen al ontstaan zijn (Bass, 1985). Deze manier van leidinggeven leidt tot meer gehoorzaamheid binnen het team, maar ook tot een vermindering van de motivatie (Khatri, Baveja, Boren & Mammo, 2006).

Daar waar teamleiders met een transactionele stijl de nadruk leggen op controle, leggen teamleiders met een transformationele stijl de nadruk op *commitment*, oftewel toewijding. Hier worden HRM-praktijken ingezet voor het creëren van een productieve, psychologische relatie tussen de doelen van de teamleden en die van het team (Bass, 1997). In plaats van controle van bovenaf, krijgen de teamleden de gelegenheid om zelfstandig te handelen, waarbij de teamleider het team probeert te stimuleren en motiveren om zich in te zetten voor het teambelang (Arthur, 1994; Vermeeren et al., 2014). De teamleider staat wel buiten het team, maar niet erboven zoals bij transactioneel leiderschap. Binnen het onderwijs hebben Geijssels, Sleegers, Stoel en Krüger (2009) transformationeel leiderschap geoperationaliseerd in drie dimensies. Ten eerste het hebben van visie en het vermogen om het de teamleden hieraan te verbinden. Als tweede het bieden van ondersteuning aan de teamleden. Door zich op te stellen als rolmodel en coach probeert de teamleider de doelen van

de teamleden in lijn met die van het team te krijgen. Daarnaast probeert de teamleider de teamleden te stimuleren zich te ontwikkelen wat ook ten goede komt aan het team. Teamleiders met deze leiderschapsstijl creëren hiermee een sterke focus op de gemeenschappelijke doelen. Verschillende onderzoeken tonen aan dat de *commitment* benadering een positieve invloed heeft op teams (Lee et al., 2010; Purcell & Hutchinson, 2007; Vermeeren et al., 2014).

Naast een leiderschapsstijl gericht op *control* en een stijl gericht op *commitment*, beschrijven Mossholder et al. (2011) nog een derde stijl die uitgaat van samenwerking. Teamleiders die deze benadering toepassen, zijn participierend leiders. Bij deze leiderschapsstijl ligt de nadruk op samenwerking tussen de teamleider en de teamleden. Een teamleider als deze staat tussen de teamleden en kan gezien worden als meewerkend voorman. Op het gebied van HRM bepaalt de teamleider samen met de teamleden welke beslissingen er genomen worden. Dit bevordert de deelname aan en versterking van het team (Somech, 2005; Koopman & Wierdsma, 1998).

Op basis van de theorie is per leiderschapsstijl een profiel geschetst. Een transactioneel leider kan gezien worden als een manager die buiten en boven het team staat. Er is een hiërarchische verhouding met de teamleden. De teamleider stuurt en regelt zaken veelal top-down. Er wordt gewerkt met regels en procedures om gestelde doelen te halen. Er is weinig interactie met het team.

Een transformationeel leider functioneert als coach en heeft als eigenschap dat hij wel buiten het team staat, maar niet erboven. Coachen kan gezien worden als een manier van begeleiden waarbij teamleden veel meer uit zichzelf in beweging komen (Lingsma, 1999). Deze teamleider laat voorbeeldgedrag zien en probeert de teamleden zo te stimuleren dat zij zich medeverantwoordelijk voelen voor het teamresultaat. De teamleider legt geen doelen op, maar probeert te zorgen dat deze uit het team komen. Hij probeert bottom-up processen te stimuleren en zoekt de interactie met het team.

Een participatief leider kan beschreven worden als meewerkend voorman. De teamleider vormt een onderdeel van het team en staat er niet buiten of boven. Beslissingen worden in samenspraak met het team genomen. De teamleider legt geen beslissingen op. Deze leiderschapsstijl past bij zelfsturende teams, waar de coördinerende rol door de teamleden gezamenlijk wordt gedragen (Kommers & Dresen, 2010). Teamleider vertonen een combinatie van stijlen bij het uitvoeren van HRM-praktijken (Bouwman & Runhaar, 2017; Bouwman, 2018; Bouwman, Runhaar, Wesselink & Mulder, 2018). In dit onderzoek wordt dieper ingegaan op deze combinatie van stijlen, door na te gaan of er onderscheid is in leiderschapsstijl wat betreft de verschillende praktijken van teamgericht HRM.

Bouwman (2018) verwacht samenhang tussen HRM-praktijken die gericht zijn op het team en de transformationele leiderschapsstijl. Doordat de transformationele teamleider het team betreft bij beslissingen en HRM-praktijken daadwerkelijk inzet om het team te versterken, zal dit leiden tot betere onderlinge samenwerking en meer betrokkenheid bij de doelen die het team zich gesteld heeft.

1.6 Doelstelling en onderzoeksvraag

De uitvoering van het teamgericht HRM-beleid ligt grotendeels in handen van de teamleiders. Zij zijn degenen die het beoogde beleid vertalen naar het team. De manier waarop zij dit doen, bepaalt in sterke mate hoe het beleid door de teamleden wordt ervaren (Purcel & Hutchinson, 2007; Vermeeren et al., 2014; Wright & Nishii, 2013). Naar de relatie tussen HRM-beleid en leiderschapsstijlen is nog weinig onderzoek gedaan (Bouwman, 2018, Vermeeren et al., 2014). In de profitsector is onder andere door Vermeeren et al. (2014) en Zhu, Chew en Spangler (2005) onderzoek verricht, waaruit blijkt dat teamleiders de samenwerking binnen teams kunnen bevorderen. Echter, de educatieve context is dusdanig anders dat onderzoeksresultaten niet per definitie generaliseerbaar zijn (Vermeulen, 2016). Door in dit onderzoek een combinatie te maken tussen HRM en leiderschapsstijl in het onderwijs, wordt bijgedragen aan theorievorming rondom dit thema in deze sector. De zojuist beschreven probleemstelling en theorie leiden tot de volgende hoofdvraag binnen het onderzoek: *‘Wat is de relatie tussen de leiderschapsstijl van de teamleider en diens uitvoering van het teamgericht HRM-beleid?’*

Om deze vraag te beantwoorden worden het teamgericht HRM-beleid en de leiderschapsstijl van de teamleider onderzocht vanuit het perspectief van directie, de teamleider en teamleden waarbij iedere deelnemer de eigen kijk op beide variabelen beschrijft. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van de volgende deelvragen:

1. Wat is het beoogd teamgericht HRM-beleid binnen de instelling en hoe wordt dit uitgevoerd door de teamleider?
2. Is er een relatie tussen de leiderschapsstijl van de teamleider en het onderdeel bekwaamheden met betrekking tot teamgericht HRM?
3. Is er een relatie tussen de leiderschapsstijl van de teamleider en onderdeel evaluatie met betrekking tot teamgericht HRM?
4. Is er een relatie tussen de leiderschapsstijl van de teamleider en het onderdeel samenwerking met betrekking tot teamgericht HRM?

2. Methode

2.1 Ontwerp

Om meer inzicht te krijgen in de uitvoering van teamgericht HRM-beleid en hoe dit gerelateerd kan worden aan de leiderschapsstijl van de teamleider, is gebruik gemaakt van een kwalitatieve onderzoeksopzet. Er is onderzoek gedaan binnen drie instellingen binnen het voortgezet onderwijs, waardoor er sprake is van een meervoudige casestudie. Er is voor deze opzet gekozen omdat de invulling van het HRM-beleid per instelling of zelfs per team binnen een instelling kan verschillen (van Thiel, 2010). Deze onderzoeksopzet maakt het mogelijk een gedetailleerde beschrijving, analyse

en vergelijking te maken tussen de wijze waarop directie, teamleiders en teamleden teamgericht HRM en leiderschap ervaren (Creswell, 2014; Verhoeven, 2014). Door het bevragen van twee teams per onderwijsinstelling zijn verschillen tussen en binnen deze drie instellingen inzichtelijk gemaakt.

Het onderzoek bestond uit vijf interviews per onderwijsinstelling, waarbij achtereenvolgens een directielid, twee teamleiders en per team twee tot maximaal vier van hun teamleden zijn bevroegd op de onderwerpen leiderschapsstijl en teamgericht HRM. Daarnaast is per instelling een documentenanalyse uitgevoerd, waarbij gezocht is naar informatie met betrekking tot teamgericht HRM en manier van leiding geven.

Voor dit onderzoek is samengewerkt met Monique Schoof, medestudent aan de Open Universiteit. Beide onderzoekers namen het onderwerp teamgericht HRM als uitgangspunt, met elk een eigen focus. Er is onderling samengewerkt met betrekking tot de ethische toetsing, het afnemen van de interviews en analyseren van de data. Hierdoor kunnen delen van het ontwerp, onderzoeksgroep en procedure en de tabel met kenmerken van de deelnemers overeenkomsten vertonen.

2.2 Onderzoeksgroep

Aan dit onderzoek hebben drie onderwijsinstellingen binnen het voortgezet onderwijs deelgenomen. Voorafgaand aan het onderzoek zijn tien scholen uit verschillende regio's benaderd. Zeven zagen af van deelname met als reden een te grote tijdsinvestering voor de deelnemers. Aanvankelijk is geprobeerd om scholen verspreid over het land te vinden, door gebruik te maken van de netwerken van beide onderzoekers. Uiteindelijk heeft dit geleid tot drie scholen die relatief dicht bij elkaar liggen. Gezien de lage respons heeft er geen selectie plaatsgevonden en zijn de scholen die zich hebben aangemeld meegenomen in het onderzoek. Hierdoor was het niet mogelijk om scholen te selecteren die gelijkenissen vertonen wat betreft organisatiestructuur, omvang of onderwijstype.

Bij de deelnemende instellingen is aan de directie gevraagd om teamleiders en enkele leden per team te selecteren voor deelname aan het onderzoek. De teamleiders hebben vervolgens de teamleden geselecteerd. Bij instelling A zijn de teamleden direct door de onderzoeker benaderd op verzoek van de teamleider, omdat deze in eerste instantie geen respons op zijn vraag voor deelname kreeg.

2.3 Materialen

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag 'wat is de relatie tussen de leiderschapsstijl van de teamleider en diens uitvoering van teamgericht HRM-beleid' zijn data verzameld door middel van documentenanalyse en interviews.

Documentenanalyse.

Om over zoveel mogelijk informatie met betrekking tot teamgericht HRM-beleid en leiderschapsstijl te beschikken, zijn voorafgaand aan de interviews bij de deelnemende instellingen documenten opgevraagd die dit inzichtelijk konden maken. Een overzicht van de verkregen documenten per instelling staat beschreven in Tabel 1.

Interviews.

Bij de interviews is ervoor gekozen om de directie en teamleiders individueel te bevragen en de teamleden als groep. Voorafgaand aan de vragen over deze onderwerpen is gevraagd naar naam, leeftijd, hoe teamleden in het team komen en hoe lang het team al in de huidige samenstelling bestaat. Bij de interviews is aan alle deelnemers gevraagd of zij de verschillende componenten van teamgericht HRM herkennen binnen het team en welke leiderschapsstijl de teamleider hierbij laat zien.

Teamgericht HRM.

Het thema teamgericht HRM is onderverdeeld in de componenten bekwaamheden, evaluatie en samenwerking. Deze drie componenten zijn weer gesplitst, waardoor uiteindelijk zes onderwerpen te onderscheiden zijn. De component bekwaamheden is onderverdeeld in werving en selectie en professionele ontwikkeling. Evaluatie is verdeeld in evaluatie van de teamprestatie en evaluatie van de individuele bijdrage aan het team. De component samenwerking is verdeeld in het faciliteren van samenwerking binnen het team en externe kennisuitwisseling als team.

Op basis van deze zes onderwerpen werd aan de deelnemers gevraagd een beschrijving te geven van de manier waarop de teamleider deze inzet binnen het team. De vragen die hierbij gesteld werden zijn onder andere: *'Hoeveel invloed hebben de teamleden bij de werving en selectie van nieuwe teamleden?'* *'Hoe evalueert de teamleider de teamprestaties en ontwikkeling van het team als geheel?'*, *'Hoe wordt het team bij beslissingen rondom professionalisering betrokken?'* (bijlage A).

Leiderschapsstijl.

Bij het bevragen van de leiderschapsstijlen is gebruik gemaakt van de indeling op basis van Mossholder et al. (2011). Per leiderschapsstijl is door middel van de theorie een indeling gemaakt in houding, doel, aanpak, middel en hiërarchische verhouding. Op deze manier wordt systematisch gevraagd naar aspecten van de uitvoering van leiderschap. Met houding wordt bedoeld op welke wijze de teamleider een beslissing neemt. Dit kan variëren van zelfstandig beslissing nemen voor het team, zonder overleg, tot het nemen een beslissing als team. Doel verwijst naar hoe de teamleider omgaat met het behalen van de gezamenlijke teamdoelen. Dit loopt uiteen van enkel sturen op resultaat, tot de verantwoordelijkheid neerleggen binnen het team zelf. De aanpak beschrijft het daadwerkelijke gedrag dat de teamleider vertoont om de gezamenlijke doelen te behalen, bijvoorbeeld stimuleren en motiveren of overleggen en afstemmen. Middelen betreft dat wat de teamleider inzet om zijn doelen te behalen: controleren, ondersteunen of delegeren. De hiërarchische verhouding geeft aan welke positie

de teamleider inneemt ten opzichte van het team, erboven, naast of gezamenlijk. Op basis van deze kenmerken is een codeboom opgesteld (bijlage B). Deze codeboom vormt het uitgangspunt voor de 15 kaartjes met leiderschapskenmerken waaruit de deelnemers tijdens het gesprek een keuze konden maken (bijlage C). Door de leiderschapsstijlen op deze manier op te splitsen, werd het voor de deelnemers mogelijk de uitvoering van teamgericht HRM zo duidelijk mogelijk te typeren. Om het praten over de verschillende stijlen tijdens het interview te vergemakkelijken, zijn de kenmerken per stijl op verschillende kleuren papier gedrukt. Zo konden deelnemers tijdens het interview gemakkelijk verwijzen naar de kleur waar ze zich het meest in herkenden.

Bij ieder onderwerp werd gevraagd naar de manier waarop de teamleider dit aanpakte en welke ruimte en inbreng de teamleden hadden. Hierbij werden vragen gesteld als *'Hoe pakt de teamleider het beoordelen van de teamprestaties aan?'* en *'Hoe betreft de teamleider het team bij het faciliteren van kennisuitwisseling buiten het team?'*.

2.4 Procedure

In maart 2018 is gestart met de werving voor deelname. In totaal zijn tien scholen telefonisch of per mail benaderd. De drie deelnemende instellingen zijn vervolgens door middel van een informatiebrief over het verloop van het onderzoek geïnformeerd. Aan de directie is gevraagd twee teamleiders te benaderen, die ieder weer teamleden hebben benaderd om deel te nemen. Daarnaast is de directie gevraagd naar documenten met betrekking tot teamgericht HRM en leiderschapsstijl.

De interviews en documentenanalyse zijn in mei en juni 2018 uitgevoerd. Hieraan vooraf is een proefinterview afgenomen bij een vrijwillige deelnemer die zelf als teamleider gewerkt heeft. Dit om de juiste vraagstelling te toetsen en daarmee de validiteit van het onderzoek te vergroten. Hierbij kwamen als aandachtspunten naar voren vragen niet te sturend te stellen en antwoorden niet proberen in te vullen voor de deelnemers.

Alle interviews zijn face to face afgenomen, de meeste op de locatie waar de deelnemers ook werken. De directeuren en teamleiders zijn individueel geïnterviewd zodat zij vrij konden spreken en hun eigen mening konden formuleren. Per team zijn twee tot vier teamleden gezamenlijk geïnterviewd, waarbij per vraag werd gestreefd naar consensus in het antwoord. Voorafgaand aan de interviews hebben alle deelnemers de informatiebrief gelezen en de toestemmingsverklaring getekend en is mondeling de procedure nog extra toegelicht. Daarbij is vermeld dat de deelnemers een uitgewerkt verslag van het interview ontvangen met de vraag om deze door te lezen en waar nodig aan te passen. Daarnaast is alle deelnemers toestemming gevraagd voor het opnemen van de interviews.

Er werd gestart met algemene vragen zoals leeftijd, betrekkingsomvang, vakgebied en hoe lang iemand al binnen het team werkzaam is. Vervolgens startten de interviews met de vraag over de totstandkoming van de teamsamenstelling, waarna achtereenvolgens de zes componenten van

teamgericht HRM werden bevraagd. Aan directie is gevraagd hoe zij vinden dat teamleiders teamgericht HRM in het algemeen zouden moeten uitvoeren en met welke leiderschapsstijl. Er is hier dus niet gescoord per individuele teamleider. Aan de teamleiders is gevraagd hoe zij zichzelf zien wat betreft teamgericht HRM en leiderschapsstijl. Vervolgens hebben de teamleden aangegeven hoe zij teamgericht HRM ervaren en welke leiderschapsstijl de teamleider volgens hen hanteert.

Om het voor de deelnemers helder te houden wat teamgerichte HRM-praktijken precies zijn, werd bij ieder onderwerp een kaart met een korte beschrijving op tafel neergelegd (bijlage D). Daarnaast lagen de gekleurde kaartjes met de kenmerken van de drie leiderschapsstijlen. Bij iedere component werd eerst de algemene vraag gesteld of teamgericht HRM op die manier binnen het team werd ingezet. Vervolgens werd gevraagd hoe de teamleider dit component dan aanpakte. Bij de eerste interviews werd de deelnemers gevraagd uit de kaartjes een keuze te maken. Dit bleek best moeilijk omdat niet alle woorden even duidelijk waren. Hierdoor is besloten om de deelnemers de kaartjes aan te laten wijzen die zij het meest passend vonden. Bij het uitwerken van de verslagen heeft de onderzoeker bekeken welke juiste kaartjes, op basis van de gegeven antwoorden, nog konden worden toegevoegd.

In totaal zijn 15 interviews afgenomen met een lengte tussen de 13 en 25 minuten. De interviews zijn direct voor of na de interviews van de medeonderzoeker afgenomen. De deelnemers voerden dus twee interviews achter elkaar. Omdat wat betreft onderwerpen enige overlap was, verliepen sommige interviews sneller doordat de deelnemers geen uitleg meer nodig hadden. Een interview (teamleider A1) is door de mede-onderzoeker afgenomen. Voor de uitwerking van het gesprek is gebruik gemaakt van haar opname. De interviews zijn direct na het interview per onderdeel samengevat. Deze samenvatting is vervolgens ter goedkeuring naar de deelnemers gestuurd. Het merendeel van de deelnemers heeft hierop positief gereageerd, soms met een enkele wijziging of aanvulling zoals extra kaartjes passend bij de leiderschapsstijl. Een directielid, een teamleider en deelnemers van drie teams hebben niet op de mail gereageerd.

2.5 Analyse

Door middel van data uit verschillende bronnen (triangulatie) is de onderzoeksvraag vanuit meerdere invalshoeken bekeken om de validiteit van het onderzoek te vergroten (Creswell, 2014). Per instelling zijn de verkregen documenten en interviews met directie, teamleiders en teamleden naast elkaar gelegd om een vergelijking te maken tussen beoogd, actueel en daadwerkelijk HRM-beleid. Er is per deelonderwerp eerst een analyse per instelling gemaakt, volgens is door middel van een cross-sectionele analyse een vergelijking tussen de drie instellingen gemaakt.

Per deelonderwerp is zowel bij de documenten als bij de interviews gekeken of er sprake is van veel (+), weinig (+/-) of geen (-) teamgerichte HRM-praktijken. Vervolgens is in de documenten

gekeken of bij deze onderwerpen een gewenste leiderschapsstijl stond beschreven. Aan de deelnemers is aan de hand van kenmerken van leiderschapsstijlen gevraagd te beschrijven hoe de teamleider dit onderwerp aanpakt met het team. De deelnemers konden hiervoor kiezen uit kaartjes met kenmerken passend bij een transactionele (TA), transformationele (TF) of participatieve (PA) leiderschapsstijl (bijlage C). Deze indeling is gebaseerd op de codeboom die is ontwikkeld op basis van het theoretisch kader (bijlage A). In sommige gevallen zijn uitspraken achteraf ingedeeld in een bepaalde stijl, bijvoorbeeld bij het onderwerp werving en selectie werd door teamleden en teamleiders genoemd dat nieuwe collega's hart moeten hebben voor de doelgroep. Hierbij is de keuze gemaakt om 'teamprestatie' (TF) als doel aan te wijzen. Als bij professionele ontwikkeling termen als 'luisteren' en 'meedenken' genoemd werden, is gekozen voor 'relatie bouwen' (TF). Bij evaluatie als team is voor enkele deelnemers 'eigenaarschap' (PA) gekozen, omdat duidelijk werd dat teamleden gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor de gestelde doelen. Bij evaluatie van het individu met betrekking tot de teamleden gaven de deelnemers van instelling C aan dat de teamleider hen de vrijheid gaf en probeerde mee te gaan in ideeën wat betreft vormen waarin een functioneringsgesprek gevoerd kan worden. Dit is gekenmerkt als een hiërarchische verhouding 'dichtbij het team' (TF). Ook bij samenwerking en kennisuitwisseling zijn opmerkingen waaruit bleek dat de teamleider rekening houdt met de wensen van het team, geschaard onder 'dichtbij het team' (TF).

De kleuren van de kaartjes zijn bij de analyse in de tabellen overgenomen, zodat in een oogopslag te zien is welke kenmerken overheersen. Als er in de tabel lege plekken zijn, komt dit omdat bij dat onderwerp geen teamgericht HRM werd toegepast of dat de deelnemers geen keuze konden maken tussen de stijlen.

Resultaten

In totaal hebben aan de 15 interviews 24 deelnemers deelgenomen, 11 mannen en 13 vrouwen. In de beschrijving van de resultaten wordt naar de deelnemers verwezen met de letter die aan de instelling is toegekend (A, B, C). Om de privacy van alle deelnemers te garanderen, worden alle deelnemers bij de resultaten in mannelijke vorm beschreven. Tabel 1 (bijlage E) geeft een schematische weergave van de deelnemers en de instellingen waar zij werkzaam zijn. De teamleider heeft niet op iedere instelling dezelfde functietitel, voor het overzicht wordt alleen de term teamleider gebruikt.

De resultaten zijn geordend per component van teamgericht HRM. Per component wordt per instelling aangegeven of er teamgerichte HRM-praktijken in de documenten teruggevonden zijn, of de deelnemers deze praktijken herkennen en wat hierbij de leiderschapsstijl van de teamleider is.

Instelling A

Instelling A is een zelfstandige openbare middelbare school. Op twee locaties in twee verschillende steden wordt onderwijs verzorgd van vmbo TL tot en met vwo. Op de grote locatie werken twee directeurs, die ieder respectievelijk twee en drie teamleiders aansturen. De ene directeur is verantwoordelijk voor de onderbouw en het vmbo, de andere voor de bovenbouw havo en vwo. Op de kleinere locatie stuurt een directeur drie teamleiders aan, die verantwoordelijk zijn voor de onderbouw havo/vwo en het vmbo. Deze indeling van teamleiders onder de directie bestaat sinds dit schooljaar.

In geen van de documenten is een omschrijving gevonden die aangeeft hoe teams worden ingedeeld of wat de gemeenschappelijke opdracht is. Uit de gesprekken blijkt dat er in totaal wordt gewerkt in acht teams, waarvan de helft dit jaar gestart is in een nieuwe teamsamenstelling. Dit is gebeurd naar aanleiding van de keuze om het aantal teams terug te brengen. De toedeling van docenten over de teams gebeurt op basis van het mentoraat. Dit wil niet zeggen dat alle teamleden de meeste lessen binnen het eigen team geven.

Team A1 en A2 werken beiden op dezelfde locatie, maar vallen onder een andere directeur. Team A1 is dit schooljaar gestart is een nieuwe samenstelling en met een nieuwe, beginnende teamleider. Als bindende factor heeft dit team het mentoraat voor de bovenbouw havo. Team A2 bestaat al meerdere jaren en heeft ondanks de gewijzigde organisatiestructuur geen gewijzigde opdracht, namelijk het mentoraat voor de brugklas. De teamleider vervult haar functie nu voor het tweede jaar. De geïnterviewde teamleden geven meer lessen buiten het team dan daarbinnen. Teamleden uit beide teams geven aan meer verbondenheid te voelen met de instelling in het algemeen en de sectie: *'team hoort erbij maar verder niet' aldus een teamlid uit team A2*. Hier zijn ook de teamleiders zich van bewust. Teamleider A1 meent dat *'bij een teamindeling op mentoraat accepteer je de verschillen en is er minder samenwerking'*. *'Als je voor een team zou kiezen op basis van vak, dan heb je een land met verschillende steden in plaats van verschillende eilanden'*.

Kijkend naar de fase van teamontwikkeling waar de beide teams zich in bevinden, is daar een onderscheid te zien. Team A1 past in fase 1 als een groep individuen die zich richten op de eigen doelen in plaats van die van het team. Het is een beginnend team. De gemeenschappelijke opdracht die er voor het team ligt is wel bekend, maar er wordt nog niets mee gedaan. Team A2 is hier al wel iets verder in, maar hangt nog tussen een beginnend team en een ontwikkelend team in. Dit team bestaat ook al langer in deze samenstelling en voelt al meer gezamenlijke verantwoordelijkheid in de richting van de teamdoelen.

Instelling B

Instelling B is een christelijke middelbare school met twee locaties. Op de ene locatie wordt onderwijs verzorgd voor vmbo basis-kader, op de andere locatie voor vmbo TL. In de documenten is de volgende definitie voor een team gevonden: *'een team ressorterend onder de directie en vormt een zelfstandige organisatorische eenheid die binnen een scholengemeenschap onderwijs verzorgt aan een*

groep van 100-150 leerlingen. Een team is een collegiaal orgaan en gezamenlijk verantwoordelijk voor alle leerlingen die bij het team behoren' (functie-informatie teamleider, p. 1). In totaal wordt gewerkt in drie teams met drie teamleiders. Op de locatie voor vmbo basis-kader werken twee teamleiders die respectievelijk verantwoordelijk zijn voor de onderbouw en de bovenbouw. Op de andere locatie is een teamleider verantwoordelijk voor het vmbo TL. Het TL-team bestaat al zes jaar in de huidige samenstelling. Op de locatie vmbo basis-kader bestaat sinds dit schooljaar de indeling op onder- en bovenbouw. De geïnterviewde teams werken op verschillende locaties.

De verdeling van de collega's over de teams wordt ieder jaar geëvalueerd door de teamleiders en de directie. Er wordt gekeken waar collega's het sterkst zijn wat betreft lesgeven: *'je kijkt waar hun talenten liggen'* (teamleider B1). Op de locaties wordt op verschillend niveau lesgegeven en dat moet bij de collega passen. Dit wil niet zeggen dat teamleden altijd de meeste lessen in het eigen team geven. De deelnemers die de meeste lessen binnen het eigen team draaien, voelen zich meer betrokken bij het team dan de deelnemers die de meeste lessen buiten het team draaien.

Net als bij instelling A verschillende teams bij deze locatie ook in hun ontwikkeling als team. Team B1 kan al wel gezien worden als een ontwikkelend team. Ze zijn zich bewust van het gemeenschappelijke doel en voelen dat ze van elkaar afhankelijk zijn om deze doelen te behalen. Nu wordt er nog gezocht naar de juiste manier van werken en rolverdeling. Team B2 is een team in een nieuwe samenstelling en teamleden weten nog niet goed wat ze aan elkaar hebben. Het team bestaat uit twee eilanden die beiden wel voelen dat er een gemeenschappelijk doel is, alleen hoe dit met elkaar moeten bereiken is nog onduidelijk. Hiermee bevinden zij zich tussen een beginnend en ontwikkelend team in.

Instelling C

Instelling C is een zelfstandige openbare middelbare school met drie locaties. De instelling verzorgt onderwijs van praktijk tot vwo. Er is een directeur verantwoordelijk voor de drie locaties. In de documenten wordt een team beschreven als 'een onderwijskundige eenheid waarbinnen het onderwijs, de realisatie van onderwijsdoelen en de onderwijsprogrammering voor de afdeling georganiseerd wordt' (functie informatie afdelingsleider, p. 1). In totaal wordt gewerkt met vier teamleiders. Op de grootste locatie werken twee teamleiders die verantwoordelijk zijn voor onderbouw en bovenbouw vmbo TL-havo-vwo. De andere twee teamleiders werken beide op een aparte locatie, waar zij verantwoordelijk zijn voor het onderwijs op respectievelijk vmbo basis-kader en praktijkonderwijs. Voor dit onderzoek zijn de laatstgenoemde teamleiders bevraagd.

Bij instelling C lijken beide teams zich in de fase van een samenwerkend team te bevinden. De teamleden werken actief met elkaar samen om de gemeenschappelijke doelen te bereiken. De teamleden zien de teamdoelen ook echt als hun verantwoordelijkheid en vinden het niet erg als hun

eigen doelen soms daarvoor moeten wijken. Beide teams bestaan ook al langer in de huidige samenstelling. Alle teamleden voelen zich allen sterk met het team verbonden: *‘we zijn echt een team’* (teamlid C1). Teamleden van beide teams werken alleen binnen het eigen team en voelen zich, zowel op sociaal als werk gerelateerd vlak, sterk met elkaar verbonden. De C1-teamleden geven hier het bezoeken van een condoleance als heel team om een teamlid te steunen. Een C2-teamlid verwoordt het teamgevoel als: *‘we hebben een drive om met z’n allen hier wat leuks weg te zetten’* en *‘we zijn allemaal docenten die voor het kind gekozen hebben’*. Een ander voegt toe: *‘we zorgen allemaal voor elkaar’*. Ook pionierschap wordt genoemd, dat ze met z’n allen de aankomende onderwijsvernieuwing omarmen. Beide teams hebben vertrouwen in de teamleider dat deze voor hen opkomt en staat voor het team.

Alle drie de instellingen liggen in het midden van Nederland en zijn wat betreft kenmerken zoals denominatie, grootte, teamindeling vergelijkbaar met scholen in andere delen van het land. Op alle instelling wordt naast teams ook gewerkt met vaksecties. Vaksecties zijn verantwoordelijk voor de vakinhoud en de doorlopende leerlijnen en worden voorgezeten door een sectievoorzitter (Kommers & Dresen, 2010). Naast de vakinhoudelijke kant van het vak wordt de sectievoorzitter vaak ook betrokken bij het selecteren en beoordelen van nieuwe docenten binnen het vakgebied. Bij verwijzingen naar team wordt in dit onderzoek niet naar vaksecties verwezen.

3.1 Relatie leiderschapsstijl en bekwaamheden met betrekking tot teamgericht HRM

Tabel 2 (bijlage F) geeft een overzicht per instelling of er teamgerichte HRM-praktijken in het team ingezet worden en welke kenmerken van de drie leiderschapsstijlen herkend worden bij de teamleider. In de kolom ‘documenten’ is de documentenanalyse meegenomen en wordt aangegeven in welke mate teamgerichte HRM-praktijken als beoogd beleid staan beschreven. De mate waarin teamgerichte HRM wordt herkend is aangegeven met + (veel), +/- (het wordt enigszins gebruikt) of – (geen). Vervolgens is gevraagd naar de leiderschapsstijl van de teamleider bij dit onderwerp. Op basis van de gekozen kaartjes (bijlage B) is per kenmerk (houding, doel, aanpak, middel en hiërarchische verhouding) aangegeven of de deelnemers de teamleider hierbij als transactioneel (TA), transformationeel (TF) of participatief (PA) leider zagen.

3.1.1 Instelling A werving en selectie

In Tabel 2 bij instelling A is te zien dat uit de documenten blijkt dat op het gebied van werving en selectie er geen gebruik wordt gemaakt van teamgericht HRM. Ook wordt in geen enkel document beschreven wat de rol van de teamleider hierbij moet zijn. Dit komt overeen met de mening van de deelnemers die allen geen teamgerichte HRM-praktijken herkennen bij het aannemen van nieuwe collega’s.

Alle deelnemers vertellen dat nieuwe collega's worden voor het vak geworven. Hierbij wordt eerst gelet op bevoegdheid, dan pas op andere vaardigheden en kwaliteiten. Bij tekortvakken zoals Duits is er vaak geen (ruime) keuze. Pas later wordt gekeken waar teamleden nodig zijn voor mentoraat. Zowel de directie als teamleiders geven aan hier graag rekening te willen houden met kwaliteiten van mensen en behoeften vanuit het team, maar vaak is er geen ruimte voor deze keuze vanwege het beperkte aantal collega's.

Uit de interviews blijkt dat de sollicitatiegesprekken worden gevoerd door de directie, een teamleider en de sectievoorzitter en dat de teamleider geen beslissingsbevoegdheid heeft. De teamleden geven aan dat als er collega's bij de sollicitatiegesprekken zitten, zij hun eigen sectie vertegenwoordigen, maar niet het team. De directeur vertelt dat hij de uiteindelijke beslissing neemt en dat de teamleider, net als de teamleden, een adviserende rol heeft. Als een teamleider en een sectie niet op dezelfde lijn zitten, volgt de directie uiteindelijk het oordeel van de teamleider: *'ik vind dat een teamleider beter op de hoogte is van wat een team nodig heeft en dat de sectie daar ondergeschikt aan is'* (directie). De directie vult dit verder aan met de opmerking dat teamleiders *'allemaal onderwijsmensen zijn een vaak heel goed snappen wat een sectievoorzitter zegt'*. Het streven is uiteindelijk consensus.

Professionele ontwikkeling

Uit de documentenanalyse blijkt dat vanuit HRM de professionele ontwikkeling niet gericht is op de ontwikkeling van het gehele team, maar op de individuele collega en hun bijdrage aan de gehele organisatie. In de meerjarenvisie is een apart hoofdstuk opgenomen over het ontwikkelen van medewerkers. Hierin staat dat 'samen met de leidinggevende bepaalt de medewerker hoe ambities in lijn gebracht kunnen worden met de strategie van de school' (strategische meerjarenvisie 2014-2018, p. 21). In de functiebeschrijving van de teamleider wordt enkel ingegaan op de professionele ontwikkeling van de individuele collega en niet het team als geheel (functiebeschrijving teamleider, p. 1).

Tijdens de interviews geven zowel de directie als de teamleiders aan professionele ontwikkeling als team wel belangrijk te vinden. De directie verwacht van de teamleiders dat zij dit stimuleren. Hierbij geeft de directie aan het gevoel te hebben dat teamleden de ontwikkeling als team minder noodzakelijk vinden. Vanuit de directie wordt dan druk uitgeoefend via de teamleiders, zodat dit onderwerp toch opgepakt wordt. De directie zegt hierover: *'dan druk ik dus ook meer en dan drukken de teamleiders dus ook meer naar het team, zo van dit gaan we wel doen'*. Dit is in Tabel 2 terug te zien als een transactionele houding (TA). Het doordrukken van onderwerpen van bovenaf komt ook naar voren bij de interviews met de teams: *'zij willen dat (professionele ontwikkeling als team) heel erg, maar de uitwerking ervan is totaal anders. Het lijkt wel of we in twee universums gaan leven'* (teamlid A1). Team A1 voelt alle manieren waarop aan teamontwikkeling wordt gedaan als

opgelegd. Dit is te zien in Tabel 2 waar zij de houding van de teamleider als manager (TA) beschrijven. Zij zien het nut hier niet van in, omdat zij menen dat het team niet acteert als een team: *'je staat niet als personeelslid zo van, dit gaan we als team neerzetten. En ook niet aan het einde van de rit heel trots, dit hebben we als team bereikt'* (teamlid A1). Zij zien professionele ontwikkeling als iets individueels. De A1 teamleider spreekt zelf ook wel zijn twijfels uit over de effectiviteit van professionele ontwikkeling als team: *'Ik heb ook teamleden die hebben gezegd het is goed dat we aan teambuilding werken, maar ik heb wel mijn vraagtekens of de juiste teams hiermee bezig zijn'*. Team A2 voelt zich ook niet echt een team, maar probeert wel gezamenlijk onderwerpen op te pakken. Zij zien de teamleider hierin als coachend (TF). Deze teamleider vindt het ook fijner als initiatieven hiervoor uit het team zelf komen: *'ik vind het niet fijn om leiding te geven aan mensen die heel erg naar mij kijken van, wat wil je nu dat ik ga doen? Ik wil dat iemand vanuit zijn eigen professionaliteit een bepaalde ontwikkeling oppakt, of dat nou gaat om het primaire proces of iets dat voor de gehele schoolorganisatie relevant is'*. Hij wil hierin vervolgens graag ondersteuning bieden (TF).

3.1.2 Instelling B werving en selectie

In tabel 2 is ook voor instelling B te zien dat in de documenten zijn geen verwijzingen naar teamgericht HRM gevonden zijn wat betreft werving en selectie. Dit wordt door alle deelnemers tijdens de interviews bevestigd. Zij geven aan dat nieuwe collega's worden geworven voor het vak, pas later wordt gekeken in welk team ze het beste passen qua lessen. Er wordt eerst gelet op bevoegdheid en dan op andere vaardigheden. Maar ook bij deze instelling wordt genoemd dat er vaak weinig valt te kiezen. De deelnemers vertellen dat de sollicitatiegesprekken worden gevoerd door de teamleider, sectieleden en een nieuwe docentencoach. De teamleden worden wel als sectielid, maar niet als teamlid hierbij betrokken. In tegenstelling tot instelling A is de teamleider hier wel beslissingsbevoegd en overlegt met de sectieleden en docentencoach (PA). De directie zegt hierover: *'het uitgangspunt is consensus, maar anders is toch de stem van de teamleider groter'*. Om deze reden wijst de directie hier het kaartje van manager aan (TA).

Teamleider B1 vertelt dat de verdeling van de teamleden over de teams wordt gemaakt door de directie en de teamleiders: *'er wordt per collega gekeken waar hun talenten liggen'* (teamleider B1). Teamleider B1 zegt ook te kijken of mensen passen binnen zijn team. Hij kijkt wat hij komend schooljaar gaat doen met zijn team en wat voor soort teamleden hij daarvoor nodig heeft. De teamleden uit zijn team geven aan dat hij dit ook met hen overlegt. Teamleider B2 vindt het vooral belangrijk dat iemand past binnen de sectie. Pas daarna wordt naar de teamsamenstelling gekeken. Team B2 bestaat uit 35 collega's en de teamleider meent dat *'wat erbij komt wel een plekje vindt'*. Hiermee bedoelt hij dat er niet specifiek naar kenmerken of personen wordt gezocht met betrekking tot de teamsamenstelling. De teamleden van B2 geven aan geen invloed te hebben op de

teamsamenstelling: *‘wat dat betreft ben je gewoon een poppetje, je hebt niet veel te kiezen’*. De teamleden wijzen om deze reden het kaartje manager (TA) aan.

Professionele ontwikkeling

Ook wat betreft professionele ontwikkeling als team wordt in de documenten niets geschreven, zie Tabel 2. De nadruk ligt op de groei van ieder individu. Er is dus geen sprake van teamgerichte HRM-praktijken. In de functieomschrijving van de teamleider staat dat hij anderen moet stimuleren om *‘kritisch en onderbouwend te reflecteren en helpt hen plannen te maken voor hen verdere ontwikkeling’* (functiebeschrijving teamleider, p.2).

Zowel de directie als de teamleiders beschrijven het belang professionele ontwikkeling als team (TF). Vanuit de directie worden teamgerichte praktijken dan ook gestimuleerd. De directie geeft aan dat professionele ontwikkeling deels schoolbreed wordt opgepakt door een scholingscoördinator. De teamleden die meer lessen binnen het eigen team geven, ervaren deze vorm van ontwikkeling als nuttiger dan de teamleden die veel lessen buiten het team geven. Beide teams ervaren de teamleider als sturend (TA) als het gaat om de inbreng van onderwerpen: *‘hij neemt ons gewoon mee’* (teamlid B1) en *‘wij als team geven zelf weinig aan’* (teamlid B2). Dit komt overeen met de opmerking van beide teamleiders dat onderwerpen voor ontwikkeling weinig uit het team komen.

De teamleden hebben echter wel het gevoel dat bij de invulling van deze onderwerpen zij veel inbreng hebben en de teamleider hier ook naar luistert (PA). Een teamlid zegt hierover: *‘er is altijd wel een clubje dat zich hiervoor meldt’*. De teamleiders vinden het ook belangrijk dat zo’n beslissing uiteindelijk door het gehele team gedragen wordt: *‘het is niet mijn ding. Als jullie denken dat we het zo moeten doen, dan gaan we het zo doen’* (teamleider B1). Bij de beslissing stelt hij zich sturend op (TA), maar bij de uitwerking neemt hij meer de rol van een transformationeel (TF) leider aan. De teamleden van B1 hebben wel het gevoel dat de beslissing over het nieuwe onderwijsconcept erg snel is genomen: *‘naar mijn idee heeft hij een paar stappen overgeslagen’* (teamlid B1). Zij hadden het fijner gevonden als ze meer bij deze beslissing waren betrokken om het *‘meer van onszelf te laten worden’*. Ze hadden hier dus liever een meer participerende (PA) stijl bij de teamleider gezien.

3.1.3 Instelling C werving en selectie

Bij instelling C zijn in de documenten ook geen verwijzingen naar teamgericht HRM gevonden, , terwijl alle deelnemers binnen de instelling deze wel ervaren. In Tabel 2 is dit te zien aan het minteken (-) teken bij documenten en alle plustekens (+) bij de deelnemers. Uit de interviews komt naar voren dat nieuwe collega’s worden geworven voor het team. Er wordt eerst gekeken naar bevoegdheid en dan naar aanvullende kwaliteiten die passen bij het type leerling en wat het team nog aan kwaliteiten en vaardigheden kan gebruiken (TF). Eigenlijk zeggen alle deelnemers van deze school: *‘je moet echt*

hart voor deze leerlingen hebben' (teamlid C2). Als voorbeelden van een toevoeging aan het team worden door teamleden andere nationaliteiten en ICT-vaardigheden genoemd.

De geïnterviewde teams werken op verschillende locaties en hebben een ander aannamebeleid. Bij team C1 worden de sollicitatiegesprekken gevoerd door de teamleider, zorg coördinator en leerling coördinator. Daarnaast krijgen de sollicitanten een meeloopdag, hier zijn wel docenten bij betrokken. De teamleider beslist uiteindelijk in samenspraak met de zorg en leerling coördinator. De teamleden vertellen dat het wel voorgekomen is dat ze toch hun inbreng hebben gegeven bij een sollicitant die ze al kenden en niet in het team wilden hebben: *'als die het wordt, dan zullen we daar absoluut niet blij mee zijn'* (teamlid C1). Bij team C2 worden de gesprekken gevoerd door de teamleider en een sectielid. De teamleden worden bij werving en selectie betrokken als teamlid, maar niet direct als sectielid. De teamleider overlegt ook met de sectieleden maar *'de teamleider heeft ietsje meer veto'* (teamlid C2). Daarom kozen de deelnemers van beide teams voor het kaartje met de houding manager (TA). De directie zegt hierover: *'formeel is het zo dat de teamleiders de keuze maken, maar uiteindelijk is de keus altijd een consensus'*. De teamleiders zien zichzelf als meewerkend voorman (PA).

Professionele ontwikkeling

Uit de documenten komt geen teamgericht HRM naar voren wat betreft professionele ontwikkeling als team (Tabel 2). Deze ontwikkeling is gericht op de individuele collega. Maar ook bij dit onderwerp geven alle deelnemers aan dat deze ontwikkeling wel degelijk teamgericht plaatsvindt. De directie vindt het belangrijk dat de teamleiders met hun teams bespreken welke behoeften er zijn. De directie verwacht van de teamleiders dat ze dit soort ontwikkelingen aanzwengelen (TA), maar dat ze dit vervolgens wel met het team bespreken zodat het door het gehele team gedragen wordt (TF).

De teamleiders geven aan kaders te scheppen waarbinnen de teamleden ruimte krijgen voor de invulling (TF). Teamleider C2 zegt hierover: *'ik liet het aan hun. Ik gaf ze vertrouwen. Als men het even niet wist, stelden ze mij de vragen. Dan ik ben ik de coach, denk hieraan, denk daaraan, stel vragen terug'*. Dit voorbeeld gaat over een vergadering waarbinnen de teamleden zelfstandig aan het werk ging voor het nieuwe onderwijsconcept dat komend schooljaar op de locatie ingevoerd gaat worden. Beide teamleiders vinden dat onderwerpen wat betreft ontwikkeling zowel bovenaf als vanuit het team komen. Hierin is een goede balans.

De teamleden van beide teams herkennen zich in de aansturing (TA), maar geven allen aan zich betrokken te voelen bij de besluitvorming (TF). Een C1 teamlid vertelt over een gevolgde cursus met het gehele team: *'iemand was dat tegengekomen, het werd voorgesteld, het gesprek met de dame die de cursus zou geven daar zijn collega's bij geweest. Vanuit die situatie is zij binnengekomen'*. Ook wat betreft de onderwijskundige veranderingen op de locatie van team C2 heerst het gevoel dat ze in

het gehele proces worden meegenomen (TF). Wat betreft scholing hiervoor kwamen zowel vragen uit het team als initiatieven vanuit de teamleider om bijvoorbeeld andere scholen te bezoeken.

3.1.4 Cross-case analyse: antwoord op onderzoeksvragen 1 en 2

De eerste onderzoeksvraag luidde: *‘Wat is het beoogd teamgericht HRM-beleid binnen de instelling en hoe wordt dit uitgevoerd door de teamleider?’* Uit de documentenanalyse blijkt dat op alle instellingen bij werving en selectie en professionele ontwikkeling niet over teamgericht HRM gesproken wordt. Alleen de respondenten van instelling C geven aan dat in de praktijk wel degelijk gebruik wordt gemaakt van teamgerichte werving en selectie. Dit komt omdat alleen bij deze instelling collega’s direct voor het team geworven worden.

De tweede vraag luidde: *‘Is er een relatie tussen de leiderschapsstijl van de teamleider en het onderdeel bekwaamheden met betrekking tot teamgericht HRM?’* In Tabel 2 is te zien dat de transformationele (TF) en participatieve (PA) stijl het meest worden genoemd in de interviews. Bij werving en selectie overheersen op de deelnemende instellingen de transformationele (TA) en participatieve (PA) leiderschapsstijl. De meeste deelnemers zijn van mening dat de teamleider bij de beslissing voor het aannemen van nieuwe collega’s het overleg opzoekt met de andere leden van de sollicitatiecommissie. Het A1-team is het enige team dat zich hierin niet herkent. Dit komt omdat zij aangeven dat de teamleider hier geen beslissende rol speelt, maar dat de directie de uiteindelijke beslissing neemt.

Daar waar bij werving en selectie de transactionele stijl wordt genoemd heeft dat te maken met de beslissingsbevoegdheid. Zowel bij instelling B als C heeft de teamleider de bevoegdheid om de uiteindelijke beslissing te nemen. De teamleiders van beide locaties geven aan het overleg op te zoeken (PA), de teamleden voelen dit ook maar geven aan dat de teamleider in theorie wel degene is die de knoop doorhakt (TA). Dit wordt door beide directies ook zo gezien. Consensus is het uitgangspunt, maar iemand moet de uiteindelijke beslissing nemen.

Het valt op dat de antwoorden van de directie, teamleiders en teamleden bij alle instellingen veel overeenkomsten vertonen. Dit zou wellicht kunnen komen door het duidelijke stramien waarin op alle instellingen de werving en selectie gegoten is. Hierdoor is voor alle deelnemers duidelijk wie welke rol heeft.

Bij professionele ontwikkeling als team lijkt de mate waarin deze ontwikkeling als een bijdrage wordt ervaren af te hangen van de ontwikkelfase waarin het team zich bevindt. Daar waar teams zich nog als beginnend team gedragen, wordt professionele ontwikkeling met betrekking tot het team als onnodig en opgelegd ervaren. Op instelling C daarentegen bevinden de teams zich in de fase van samenwerkende teams en wordt deze professionele ontwikkeling echt als een positieve bijdrage gezien.

3.2 Relatie leiderschapsstijl en evaluatie met betrekking tot teamgericht HRM

Tabel 3 geeft een overzicht per instelling of er teamgerichte HRM-praktijken gericht op teamevaluatie ingezet worden en welke kenmerken van leiderschapsstijlen door de deelnemers herkend worden bij de teamleider. De kolom documenten geeft de beschrijving van de beoogde teamgerichte HRM-praktijken.

3.2.1 Instelling A evaluatie team als geheel

In tabel 3 is bij het onderdeel documenten af te lezen dat er teamgerichte HRM-praktijken gevonden zijn. In de functieomschrijving van de teamleider wordt teamgericht HRM benoemd. Van de teamleider wordt verwacht dat hij de samenwerking met het team opzoekt. Er wordt beschreven dat samen met de teamleden een onderwijskundige ambitie wordt vastgesteld. Ook moet jaarlijks, in afstemming met de eigen teamleden, een teamplan vastgesteld worden. Deze moet indien nodig geactualiseerd worden en de teamleider monitort de voortgang van het teamplan.

Uit de interviews komt een ander beeld naar voren dan hoe het in de documenten staat beschreven. Tijdens de interviews wordt vanuit de directie en de teamleiders de wens geuit om het team als geheel te evalueren, maar dit gebeurt echter nog te weinig. Dit komt volgens de directie onder andere doordat de teamplannen in enkele teams onvoldoende in samenspraak met de teamleden zijn opgesteld. Zo zijn er in team A1 dit schooljaar geen teamdoelen besproken, de teamleider en teamleden hebben daarom ook geen kaartjes aangewezen. Dit is in Tabel 3 te zien aan de lege plekken bij zowel de teamleider als de teamleden.

Teamleider A2 geeft aan dat ze wel heeft getracht te evalueren als team, maar was zelf niet helemaal tevreden over de opbrengst hiervan, maar *'het is nu in ieder geval geen document dat ergens in de kast ligt'*. De A2-teamleden beschrijven de rol van de teamleider bij het opstellen en evalueren van de teamdoelen als licht sturend (TA). Het einddoel staat al vast (TA), de invulling van de doelen wordt wel besproken met het team: *'ze bewaakt wel de grens dat je niet buiten de door haar geschepte kaders stapt'* (teamlid A2). De teamleden ervaren de leiderschapsstijl van de teamleider hier anders dan de teamleider zelf.

Zowel de directie als de teamleiders zouden bij het evalueren van het team als geheel de voorkeur geven aan een transformationele leiderschapsstijl waar bij de teamdoelen ook daadwerkelijk bij dit proces betrokken worden. Beide teamleiders zijn nog lerende dus de directie verwacht hier zeker nog groei in.

Individuele evaluatie met betrekking tot team

Bij het onderwerp individuele evaluatie zijn in de documenten geen verwijzingen naar teamgericht HRM gevonden. Zowel uit de documenten als uit de interviews blijkt dat bij de individuele evaluatie

enkel de persoonlijke en professionele ontwikkeling van de teamleden wordt besproken. Er wordt niet naar de rol binnen het team gekeken, maar wel naar die binnen de organisatie als geheel.

Alle deelnemers geven aan dat in eerste instantie de individuele leerpunten van teamleden tijdens dit gesprek centraal staan. Toch zegt de directie hier het volgende over: *'Teamleiders zouden in deze gesprekken ook de bijdrage aan het team moeten meenemen, maar daar is het afgelopen jaar te weinig op gestuurd'*. In team A1 zijn deze doelen dit jaar niet in het team besproken en dus ook niet in de individuele gesprekken meegenomen.

Het is de bedoeling dat de teamleden het gesprek zelf voorbereiden, maar de directie ziet de teamleider tijdens het gesprek wel als sturend omdat er gekeken naar eindresultaat en afspraken die gemaakt zijn (TA). Teamleider A2 ziet zichzelf echter als coachend (TF), maar vindt dit onderdeel wel lastig om mee te nemen in de evaluatie: *'mensen zitten in het team en voor sommigen is dat het ook echt het team, maar gevoelsmatig zal het voor sommigen meer een soort vehikel zijn. Deze teamleden voelen zich bijvoorbeeld veel meer onderdeel van het gepersonaliseerd leren team'* (teamleider A2). Hij voegt hieraan toe: *'ik wil niet geforceerd dat mensen dus heel erg met teamdoelen bezig zijn, maar wel met de doelen van de school'*.

De teamleden ervaren de teamleider tijdens deze gesprekken als sturend (TA). Zij zien deze gesprekken als iets dat van bovenaf wordt opgelegd. Een teamlid zegt over de teamdoelen tijdens het individuele gesprek: *'het is geen belangrijke factor maar het wordt wel genoemd. De nadruk ligt meer op het docentschap en mentoraat'* (A2). Hiermee wordt de nadruk op de individuele doelen nogmaals benoemd.

3.2.2 Instelling B evaluatie team als geheel

Ook bij instelling B is in de functiebeschrijving van de teamleider sprake van teamgericht HRM. Er staat beschreven dat van de teamleider wordt verwacht dat hij een teamgerichte aanpak hanteert. De manier van leidinggeven wordt beschreven als 'resultaatgericht leidinggeven' (functie informatie teamleider, p.1). Er staat beschreven dat het aan de teamleider is om samen met het team doelen te stellen en deze te evalueren. Alle deelnemers beamen dat de teamleider dit ook samen met het team doet (TF).

Teamdoelen worden samen met het team opgesteld en geëvalueerd. Daarnaast zijn er om het jaar audits waarbij het team en het functioneren hiervan ook een onderdeel zijn. De directie vindt het belangrijk dat het teamplan is van het gehele team is: *'het zou me tegenvallen als mensen in mijn organisatie zouden zeggen dat dat niet zo is'*. Dit wordt in alle overige gesprekken ook door de deelnemers bevestigd. De teamleden van B1 ervaren hierin wel enige sturing van de teamleider (TA): *'hij komt met zijn verhaal en vanuit zijn enthousiasme zegt hij wat wel goed gaat en waar hij tegenaan loopt of moeilijk vindt en dan kunnen wij daarop reageren'*. Vandaar dat zij hier voor het kaartje

‘manager’ (TA) gekozen hebben. De teamleden van B2 hebben meer het gevoel dat deze evaluatie iets is van het gehele team. Dit is ook wat de teamleider aangeeft: *‘daar gaan ze met elkaar over in gesprek. Vervolgens presenteren ze dit aan de rest van het team en zij geven er vervolgens weer feedback op’*. De teamleider beschrijft zichzelf hierbij als coachend (TF).

Individuele evaluatie met betrekking tot team

In Tabel 3 is bij documenten bij dit onderwerp af te lezen dat er geen teamgerichte HRM-praktijken gevonden zijn. In de functiebeschrijving van de teamleider worden evaluatiegesprekken met de teamleden beschreven als ‘contacten met docenten over hun functioneren en hun resultaten om tot bijsturing te komen’ (functie informatie teamleider, p. 2). Deze gesprekken richten zich hiermee op de individuele evaluatie.

Ook bij de interviews komt de nadruk op de individuele ontwikkeling naar voren. Ondanks dat de nadruk bij deze gesprekken op de individuele ontwikkeling ligt, vindt de directie dat de bijdrage aan het team ook een onderdeel van het gesprek hoort te zijn: *‘wat heb ik als teamleider aan jou gehad in ons team?’*. Echter geven zowel de teamleiders en teamleden aan dat deze gesprekken echt meer gericht zijn op de individuele ontwikkeling. Om die reden hebben beide teams voor dit onderwerp ook geen kaartjes aangewezen: *‘je draagt bij aan verantwoordelijkheden binnen de hele school, minder op team’* (teamlid A1). Bij zowel de teamleden van B1 als B2 zijn daarom geen kenmerken in Tabel 3 ingevuld.

De teamleiders hebben, ondanks dat de nadruk ligt op individuele doelen en presentaties en niet die van het team, aangegeven zich coachend (TF) op te stellen tijdens deze gesprekken. Teamleider B2 beschrijft dat in samenspraak met de individuele teamleden wordt besproken wie zich gaat inzetten voor welke teamdoelen (PA). Hierbij vindt hij overleg en afstemming erg belangrijk: *‘ik hoef niemand op een plek die daar niet gemotiveerd voor is’*.

3.2.3 Instelling C evaluatie team als geheel

Net als bij instelling A en B zijn bij deze instelling voor het onderwerp evaluatie als team geen beschrijving van teamgericht HRM gevonden, zie Tabel 3. Toch blijkt uit de gesprekken dat de directie van de teamleiders verwacht dat zij het teamplan gezamenlijk met het team opstellen en ook regelmatig evalueren. De nadruk ligt op het behalen van de beschreven doelen en wat er meegenomen kan worden in het volgende teamplan. De directie kijkt niet naar hoe een team als geheel groeit en ontwikkelt: *‘daar ligt niet de focus op. Ik kijk niet specifiek of het team ook steeds als team evalueert’*. De manier waarop de afdelingsleider deze evaluatie zou moeten aanpakken ziet de teamleider als coachend, waarbij het eindresultaat in de gaten gehouden wordt: *‘uiteindelijk moet het diploma gehaald worden’*.

De teamleiders geven beide aan als team te evalueren. Teamleider C1 evalueert aan het einde van het schooljaar gezamenlijk het jaar: *'op een of andere manier met een bepaalde werkvorm kijken we terug en vooruit'*. Er worden binnen dit team niet echt prestatiedoelen gesteld in cijfers: *'heeft het kind progressie gemaakt in het mens worden, zelfstandig zijn'*. Deze teamleider geeft zelf aan dat haar leiderschapsstijl een *'een mengseltje is van sturen en faciliteren'*. De C1 teamleden beschrijven tijdens hun interviews eenzelfde manier van leiderschap. De teamleider geeft volgens hen de voorzet en vervolgens wordt gezamenlijk gekeken *'hoe zijn we ermee bezig? Wat doen we ermee'*, aldus een C1-teamlid. Op basis hiervan geeft team C1 bij houding voor 'manager' (TA) gekozen en voor de manier van uitwerking kenmerken die passen bij een transformationele stijl (TF).

Teamleider C2 maakt het teamplan voor het team en stuurt deze vervolgens rond (TA). Het plan wordt in het team niet uitgebreid besproken. De punten die erin staan zijn bij alle teamleden bekend en logisch meent de teamleider. De teamleden geven aan dat zij input kunnen geven en dat de teamleider alles verzamelt en verwerkt. Daarnaast vertellen zij dat de teamleider bij vergadermomenten wel regelmatig benoemd welke prestaties als team behaald zijn (TF).

Individuele evaluatie met betrekking tot team

Ook bij dit onderwerp staat in de documenten niets dat verwijst naar teamgericht HRM. De individuele evaluatie richt zich op de individuele doelen en prestaties en niet op die van het team. Uit de gesprekken blijkt dat alle deelnemers wel zien dat het onderdeel team wordt meegenomen in deze gesprekken. Binnen deze instelling ligt volgens de documenten de focus meer op het individu dan op het team als geheel, maar volgens de directie is *'de in van het team wel altijd onderwerp van gesprek'*. Vaak zijn deze gesprekken gericht op de vakinhoud. Afdelingsleider C2 heeft dit schooljaar deze gesprekken op een andere vormgegeven waardoor volgende de directie *'mensen veel meer gaan kijken naar de eigen competenties en ook wat ze doen in de school. Hun blikveld wordt vanzelf breder daardoor'*.

Teamleider C1 vertelt ook dat ze de functioneringsgesprekken anders heeft aangepakt. Alle teamleden mochten zelf een vorm verzinnen voor dit gesprek en de teamleider ging hierin mee (TF): *'als ik denk het te kunnen, dan doe ik met je mee'*. Hij zegt hierover: *'ik was veel meer faciliterend dan bij een traditioneel een op een gesprek'*. Gesprekken werden bijvoorbeeld in kleine groepjes gevoerd, waardoor onderwerpen meer aan het teamplan werden verbonden. De C1 teamleden geven aan dat deze gesprekken vooral gaan over de ontwikkeling op vakgebied. Maar daar hoort een stukje team bij, want: *'wat je doet voor je vak is ten behoeve van het team'* (teamlid C1). Dat ze zelf verantwoordelijk waren voor de vorm van dit gesprek (PA) wordt door de teamleden als fijn ervaren: *'meer ongedwongen is een fijnere manier voor een gesprek'* (teamlid C1).

Teamleider C2 vertelt dat ze tijdens deze gesprekken niet heel specifiek op de teamdoelen ingaat. Ze maakt de teamleden het gehele schooljaar mee en ziet bijvoorbeeld tijdens studiedagen met

eigen ogen wat teamleden doen. Wat betreft de vorm van de gesprekken hebben de teamleden dit jaar zelf een loopbaandossier aangelegd (PA). Dit maken leerlingen ook en aan de hand hiervan voeren mentoren gesprekken hierover. De teamleider zegt hierover: *‘waarom ga ik dan niet hetzelfde doen als leidinggevende met mijn teamleden?’*. De teamleden benoemen in het gesprek ook de nieuwe vorm van gespreksvoering maar zien hierin wel een licht sturende hand, zoals een teamlid beschrijft: *‘er zit een vaste lijn in de vraagstelling die ze doet en wat ter sprake komt. Maar ik heb wel het gevoel dat we kunnen zeggen wat we willen’*. De teamleider luistert hier ook goed naar vinden alle teamleden. Daarom is bij de kaartjes gekozen voor ‘coach’ (TF) in plaats van ‘manager’ (TA).

3.2.4 Cross-case analyse: antwoord op onderzoeksvragen 1 en 3

De eerste onderzoeksvraag luidde: *‘Wat is het beoogd teamgericht HRM-beleid binnen de instelling en hoe wordt dit uitgevoerd door de teamleider?’* Uit de documentenanalyse blijkt dat op papier instelling A en B de evaluatie als team wel beschreven hebben, maar de individuele evaluatie met betrekking tot team niet. Bij instelling C wordt over beide onderwerpen niets geschreven. Dit komt echter niet overeen met de uitkomsten uit de interviews. Bij instelling A is dit schooljaar niet of nauwelijks aan teamevaluatie en individuele evaluatie met betrekking tot de bijdrage aan het team functioneren gedaan. Dit lijkt samen te hangen met de ontwikkelingsfase waarin beide teams zich bevinden. Zeker binnen team A1 ligt de nadruk meer op de individuele ontwikkeling. Team A2 is al iets verder in deze ontwikkeling, maar nog zoekende hoe ze dit aan moeten pakken. Bij instelling B wordt al meer gedaan aan evaluatie. Deze teams bevinden zich ook al in een iets verdere fase in de teamontwikkeling. Opvallend is dat bij instelling C op papier niets wordt gezegd over teamgericht HRM, terwijl deze praktijken in deze teams juist het meest worden ervaren. De teams werken hier als samenwerkende teams en voelen samen de verantwoordelijkheid voor de gestelde doelen.

De derde onderzoeksvraag was geformuleerd als: *‘Is er een relatie tussen de leiderschapsstijl van de teamleider en het onderdeel evaluatie met betrekking tot teamgericht HRM?’*

Het blijkt dat hoe meer teamgericht HRM past bij de ontwikkeling van het team en hoe meer de teamdoelen gezien worden als iets waar het team gezamenlijk verantwoordelijk voor is, er vaker voor de transformationele (TF) leiderschapsstijl gekozen wordt. Teamleiders hoeven deze evaluatie niet op te leggen, omdat het team zelf ook het belang van deze evaluatie ziet.

Ondanks het voelen van deze gezamenlijke verantwoordelijkheid wordt bij de houding van de teamleider nog vaak door de teamleden voor een transactionele houding gekozen. Dit lijkt samen te hangen met de houding van de directie ten opzichte van de teamleiders. Uit de gesprekken blijkt dat de directie graag een coachende houding bij de teamleiders zou zien, maar als zij hen vervolgens zaken opleggen die uitgevoerd moeten worden, lijkt deze coachende houding in de knel te komen. Een kenmerk van transformationeel leiderschap is het vervullen van een voorbeeldfunctie voor de

teamleden. In dit geval lijkt de directie een andere voorbeeldrol te vervullen richting de teamleiders, dan de teamleiders richting de teamleden zouden willen of moeten vervullen.

3.3 Relatie leiderschapsstijl en samenwerking met betrekking tot teamgericht HRM

In Tabel 4 (bijlage H) is per instelling aangegeven of er in de documenten kenmerken van teamgericht HRM zijn gevonden wat betreft samenwerking en kennisuitwisseling. Vervolgens is aan de deelnemers gevraagd of zij teamgerichte HRM-praktijken herkennen binnen het team en op welke manier de teamleider deze vervolgens aanpakt.

3.3.1 Instelling A samenwerking

Tabel 4 laat zien er dat in de documenten geen verwijzingen naar teamgericht HRM zijn gevonden. In de functiebeschrijving van de teamleider wordt alleen ‘afstemming wat betreft het teamplan’ genoemd, hierbij wordt geen verdere uitleg gegeven. Als leiderschapsstijl wordt samenbindend leiderschap genoemd, hier wordt verder niet op ingegaan (functiebeschrijving teamleider, p. 2).

Uit de gesprekken blijkt dat de directie en teamleiders samenwerking binnen het team belangrijk vinden, maar dit wel een lastig onderwerp is. De directie ziet deze samenwerking *‘het liefst met zo weinig mogelijk sturing’*. Hier wordt ook weer de dubbele positie van de teamleider genoemd: *‘richting het team vind ik dat hij zich tussen coach en meewerkend voorman moet opstellen en ik vind dat hij individueel af en toe de manager mag spelen’*. De directie ziet ook dat voor teamleden deze samenwerking niet vanzelfsprekend is en zegt chargerend hierover: *‘docenten leven in een kaasstolp, horen en zien heel weinig en voelen niks meer’*. De directie en teamleiders besteden hier regelmatig aandacht aan tijdens hun vergaderingen.

De teamleiders vinden samenwerking beide belangrijk, maar teamleider A1 geeft als belemmeringen de teamsamenstelling en te weinig momenten waarop iedereen echt samen kan zijn. Zijn teamleden vertellen dat ze vaak ook gewoon les moeten geven tijdens vergadermomenten en dat er tijdens de weinige momenten die er zijn te weinig tijd is voor dieperliggende onderwijskundige onderwerpen. De samenwerking als team voelt voor hen als opgelegd (TA): *‘ik heb geen behoefte aan dingen die geforceerd tot stand komen’*.

Teamleider A2 vindt dat de samenwerking vooral vanuit de teamleden moet komen: *‘ik ben hier niet heel proactief in’*. Hij wil wel faciliteren (TF) en stelt daarbij aan de teamleden de vraag: *‘wat heb je daarvoor van mij nodig?’*. Teamleider A2 denkt dat deze aanpak voor sommigen collega’s heel prettig werkt, terwijl anderen dit misschien lastig vinden. Die zouden willen dat hij als teamleider meer dingen zou oplossen voor hen, *‘maar dat ga ik gewoon niet doen. We werken hier allemaal met hoogopgeleide professionals en ik verwacht gewoon wat van mijn team’*. De teamleden geven aan dat beslissingen bijvoorbeeld over het mentoraat bij hen neergelegd worden: *‘jullie zijn tenslotte de*

mentoren, wat gaan jullie hiermee doen?’. De teamleden hebben om deze reden voor het kaartje ‘delegeren’ (PA) gekozen.

Kennisuitwisseling buiten het team

Ook over dit onderwerp staat in de documenten niets beschreven over teamgericht HRM. De directie geeft in het interview aan de kennisuitwisseling graag te willen zien binnen de teams, want het gebeurt nog onvoldoende. Maar de directie geeft daarnaast ook de voorkeur aan om te leren van elkaar in plaats van buiten de deur: *‘ga vooral bij elkaar kijken. Want je kan wel elders gaan zitten kijken, kan ik iets halen, maar je buurman kan het vaak’*.

Zowel de teamleiders en de teamleden geven aan dat externe kennis het meest wordt opgedaan op vakniveau. Teamleider A2 vertelt dat als er brede scholing is, dit dan eerder afdelingsbreed wordt aangeboden. Er zijn namelijk veel teamleden die ook in andere stromingen en teams werken. Daarnaast zijn er veel collega’s uit andere teams die aan deze klassen lesgeven en die zouden en mogelijke training dan sowieso missen. Beide teams zeggen niet te weten wat ze als team aan scholing hebben gedaan, maar *‘voor het teams is het ook niet noodzakelijk’* (teamlid A2).

3.3.2 Instelling B samenwerking

In tabel 4 is af te lezen dat bij instelling B wel teamgericht HRM in de documenten gevonden is. Samenwerken wordt in het competentieprofiel van de teamleider als een aparte competentie beschreven als ‘het vermogen om gezamenlijk belang leidend te maken in het eigen handelen om synergie te bereiken’ (competentieprofiel teamleider, p. 1). Het is op papier de taak van de teamleider samen met het team tot gezamenlijke doelen en beslissingen te komen.

Het beleid zoals beschreven in de documenten wordt ook door de directie zo beschreven. De directie geeft aan dat bij samenwerking binnen het team de teamleider wel een dubbele rol heeft. De ene keer is de teamleider de kartrekker wat betreft een onderwerp (TA), andere onderwerpen verzamelt hij meer uit het team (TF): *‘per onderwerp moet je goed schakelen, welke rol ga ik pakken als teamleider?’*. Teamleider B1 probeert de teamleden te stimuleren (TF) om elkaar ook buiten de vaste vergadermomenten op te zoeken, maar hij zegt hierover: *‘ik merk dat collega’s die ruimte slecht pakken. Die gaan zitten nakijken in plaats van het contact te zoeken’*. Om het toch te laten lukken gaat hij meer sturen door kaders te stellen waarbinnen samenwerking moet plaatsvinden (TA). Teamleider B2 beschrijft hetzelfde probleem. Er is voor de teamleden voldoende tijd en ruimte om elkaar buiten de vaste vergadermomenten op te zoeken, *‘alleen maken ze er niet altijd gebruik van’*. Beide teamleiders bereiden de vergadermomenten altijd gezamenlijk voor met een of twee teamleden (TF). Een teamlid zegt hierover: *‘ik ben wel gevraagd voor een leuke werkvorm’* (B2). Na afloop geven beiden aan ook weer met enkele teamleden te evalueren.

De teamleden van B2 noemen bij de samenwerking dat deze wordt bemoeilijkt door de tweedeling binnen het team. De nieuwe teamindeling had dit juist moeten verminderen, maar dat is nog niet gelukt. De teamleden vertellen dat door middel van random mensen in groepjes indelen, wel wordt geprobeerd dit te doorbreken. De teamleden van B2 zien in het B1 team een totaal andere manier wel samenwerken wat betreft werken aan onderwijs en omgang met leerlingen.

Externe kennisuitwisseling

Uit de documenten komen geen kenmerken die samenhangen met teamgericht HRM. Uit de gesprekken met de directie en teamleiders komt naar voren dat zij kennisuitwisseling wel belangrijk vinden, maar dat dit echter weinig gebeurt. De directie meent dat dit samenhangt met het meerjarenplan, waar de nadruk ligt op het leren van elkaar. De instelling probeert toe te werken naar een professionele leergemeenschap.

Teamleider B1 benoemt ook dat er weinig wordt gedaan aan externe kennisuitwisseling en hij zegt hierover: *‘een aantal collega’s loopt altijd voorop. Die willen op cursus of training en zien altijd wel iets moois voorbijkomen. En je hebt een heel stel die willen gewoon hun ding doen’*. Daarnaast wordt opgedane kennis te weinig met het team gedeeld. De teamleden van B1 geven juist aan dat de teamleider meer zou mogen doen met vragen over cursussen en trainingen die vanuit het team komen (TF).

Teamleider B2 geeft aan voor het eerst bezig te zijn met deze kennisuitwisseling, gebaseerd op de aankomende onderwijskundige ontwikkeling. Ook de teamleden noemen in het interview deze nieuwe vorm van onderwijs. Ook wordt gezegd dat collega’s veel individuele cursussen en trainingen mogen doen, *‘om uiteindelijk in het team en schoolbreed in te zetten’*. De teamleden zijn wel van mening dat opgedane kennis door teamleden niet altijd voldoende met het gehele team wordt gedeeld.

3.3.3 Instelling C samenwerking

Over samenwerking en teamgericht HRM is in de verkregen documenten niets gevonden. De directie geeft aan dat wat betreft afspraken geen echte afspraken zijn gemaakt, maar *‘het gebeurt in deze teams wel behoorlijk goed, dat samen dingen worden ontwikkeld’*. Hierbij wordt genoemd dat het de kunst is om de juiste mensen in hun kracht te zetten in een team (TF).

Teamleider C1 kan niet zeggen wat zij precies doet om het samenwerken te bevorderen: *‘dat doen ze zelf’*. Ze stelt zich hierbij coachend (TF) op en geeft zelf het goede voorbeeld: *‘goed voorbeeld doet goed volgen’*. Op mooie voorbeelden zet ze de spotlight en waar niet gebeurt wat nodig is, voert ze wel eens een gesprek. De teamleden geven aan dat de teamleider samenwerking ook stimuleert door onderwerpen te delegeren (PA): *‘wie wil die taak op zich nemen? En als er meer zijn moet je samenwerken’*. Binnen dit team wordt niet gewerkt met taakuren, maar verdelen de teamleden samen met de teamleider alle taken met elkaar. De teamleden geven ook aan dat ze elkaar buiten de

vergadermomenten opzoeken: *'we kruipen wel eens bij elkaar om dingen te bespreken, maar dan vooral leerling gestuurd'*. Beide teamleden vinden dat er nog meer gebruik van elkaars kennis gemaakt zou kunnen worden.

Teamleider C2 meent dat onderwijskundige ontwikkelingen beginnen vanuit de teamleider: *'ik zet het punt op de agenda'*. Vandaag de keuze voor het kaartje 'manager' (TA). Vervolgens laat zij de invulling van zo'n ontwikkeling aan het team over, waarbij ze een kader meegeeft waarbinnen het gesprek plaats kan vinden (TF). Als dit naar wens verloopt, gaat de teamleider steeds meer naar de achtergrond. De teamleden beschrijven de stijl van de teamleider aan de ene kant als coachend (TF), maar voelen wel lichte sturing (TA): *'iedereen overlegt wel, maar je merkt wel dat zij het eindwoord heeft'*. De teamleden zien zichzelf tijdens vergadermomenten als zelfsturende teams, waarbij de houding van de teamleider wordt omschreven als: *'leuk, goed, positief, doen'*. De teamleden voelen vrijheid, verantwoordelijkheid en vertrouwen in de professionaliteit: *'hierdoor word je in de kracht gezet'*.

Externe kennisuitwisseling

Ook wat betreft externe kennisuitwisseling en teamgericht HRM is in de documenten niets gevonden. De directie ziet een wisselwerking wat betreft kennisuitwisseling. Sommige onderwerpen komen vanuit de teams, maar bij onderwijskundige ontwikkelingen ligt de sturing bij de afdelingsleider. Wat betreft deze de ontwikkeling in team C2 stimuleert de directie ook dat teamleden andere scholen bezoeken die al op deze manier werken: *'het is belangrijk dat mensen buiten de deur kijken'*. De directie meent over het onderwijs binnen team C1 dat *'dit type school sowieso elkaars scholen bezoekt om kennis te delen en uit te wisselen'*.

Teamleider C1 geeft ook aan dat zij scholenbezoek stimuleert: *'anders heb je geen idee wat er ergens anders te koop is'*. De onderwerpen om kennis van buiten te halen komen van twee kanten. Vanuit de kant van de teamleider zegt hij hierover: *'ik herken bepaalde patronen, oh dus dat is kennelijk lastig om mee te werken. Dan moeten we zien dat we daar met z'n allen knapper in worden'*. Bij het bezoeken van scholen of andere externe trainingen vult het team nog aan dat dit altijd door een deel van het team wordt gedaan in verband met lesuitval: *'je kan niet zomaar iemand van daar (andere locatie) wegpakken en hier neerzetten'*. Ervaringen die teamleden opdoen worden wel altijd met het team gedeeld.

Teamleider C2 vindt, zeker met het ook op de nieuwe onderwijskundige ontwikkeling, het belangrijk dat teamleden kennis opdoen buiten de instelling: *'wat nodig is voor de ontwikkeling, dat probeer je te regelen'*. Het team bestaat uit 35 teamleden dus dan gaat een deel van het team ergens kijken. Vervolgens worden deze ervaringen met de rest van het team gedeeld. De teamleden geven ook aan dat in dit geval de teamleider met de externe scholing is gekomen, maar: *'je kan wel aangeven als je iets zou willen'*.

3.3.4 Cross-case analyse: antwoord op de onderzoeksvragen 1 en 4

De eerste onderzoeksvraag luidde: *‘Wat is het beoogd teamgericht HRM-beleid binnen de instelling en hoe wordt dit uitgevoerd door de teamleider?’* Uit de documentenanalyse blijkt dat over samenwerking en externe kennisuitwisseling als team weinig tot niets beschreven wordt door de instellingen. Bij instelling B en C gebeurt het in de praktijk echter wel. Wat betreft de uitvoering van teamgericht HRM blijkt ook hier een relatie te zijn met de fase van teamontwikkeling, namelijk naarmate het team meer samenwerkt is er ook meer externe kennisuitwisseling.

In antwoord op deelvraag 4, die luidde: *‘Is er een relatie tussen de leiderschapsstijl van de teamleider en het onderdeel samenwerking met betrekking tot teamgericht HRM?’* blijkt dat dit het minst plaatsvindt bij instelling A en het meest bij instelling C. Daar waar de focus niet ligt op gezamenlijke doelen wordt samenwerking als team als geforceerd gezien en daarmee de teamleider als sturend (TA) omdat deze samenwerking dan in de ervaring van de teamleden wordt opgelegd. Wat betreft de mogelijkheid om samen te werken wordt door teamleden aangegeven dat op teambijeenkomsten collega's soms nog les moeten geven.

Bij instelling C worden teamdoelen door alle teamleden belangrijk gevonden en evenals de noodzaak om met elkaar samen te werken aan de gezamenlijke doelen. Hier ervaart men vooral een transformationele (TF) leiderschapsstijl van de teamleider. Bij C is er tijdens overlegmiddagen voldoende tijd en ruimte voor samenwerking. Hier maken de teamleden ook gebruik van.

Instelling B valt wat betreft samenwerking tussen instelling A en C in. De teamleiders geven aan dat de teamleden wel voldoende ruimte krijgen om samen te werken, maar dat ze deze ruimte te weinig pakken.

4. Conclusie en discussie

In dit onderzoek staat de relatie tussen teamgericht HRM en de leiderschapsstijl van de teamleider centraal. Voor alle instellingen geldt dat de documenten niet of nauwelijks verwijzingen naar teamgericht HRM bevatten, maar dat de deelnemers van sommige scholen het in de praktijk wel ervaren. Veel lijkt te maken te hebben met de fase van ontwikkeling waarin een team zich bevindt. Teams die zich in de eerste fase van teamontwikkeling bevinden zijn eigenlijk geen team; ze vormen meer een bundeling van losse individuen. De teamleden weten dat er vanuit de directie een gezamenlijke opdracht voor hen als team ligt, maar kunnen zich hiermee niet identificeren. De teamleden richten zich hier nog op de individuele doelen en prestaties en voelen zich hiervoor niet afhankelijk van andere teamleden. Als de teamleider dan toch teamgerichte HRM-praktijken wil inzetten die de samenwerking binnen het team bevorderen, voelt dit voor de teamleden als onnodig en opgelegd. De leiderschapsstijl van de teamleider wordt hier door de teamleden als transactioneel (TA) gezien. Dit komt duidelijk naar voren bij instelling A en dan met name bij team A1.

Teams die richting de tweede fase ontwikkelen of zich hier al in bevinden, zijn zich wel bewust van de gemeenschappelijke opdracht. Er wordt gezocht naar een manieren om samenwerking echt tot stand te brengen. De teamleden richten zich al meer op de gezamenlijke doelen en staan hiermee ook meer open voor teamgerichte HRM-praktijken. De leiderschapsstijl van de teamleider wordt hierdoor wellicht als meer als transformationeel (TF) gezien.

Bij teams die echt met elkaar samenwerken wordt het meest gebruik gemaakt van teamgerichte HRM-praktijken. Het team voelt zich met de gemeenschappelijke opdracht verbonden en weet dat ze elkaar nodig hebben om deze tot een goed resultaat te brengen. Omdat zij veel meer samenwerken als team, wordt de stijl van de teamleider al meer als participatief (PA) bestempeld. Beslissingen worden meer als team genomen, teamleden voelen zich gezamenlijk verantwoordelijk voor de teamdoelen. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat wederzijdse afhankelijkheid wat betreft taken en doelen leidt tot meer teamgevoel (Runhaar, Ten Brinke, Kuijpers, Wesselink & Mulder, 2013).

4.1 Reflectie op de bevindingen

De verwachting was dat de aangewezen docententeams allen ook zouden functioneren als een samenwerkend team. Tijdens de interviews kwam echter een ander beeld naar voren, de teams kennen verschillende fases van ontwikkeling en met name team A1 blijkt eerder een groep individuen dan een samenwerkend team. Dit past bij de eerdergenoemde stelling van Katzenbach en Smith (2005) dat een groep mensen niet automatisch een team vormt.

Ondanks strategische doelen als het ontwikkelen van leergemeenschappen (instelling B) of op weg naar een lerende organisatie (school C) is er een verschil tussen de beperkte hoeveelheid beoogde teamgerichte HRM-praktijken op papier en de daadwerkelijke hoeveelheid ervaren praktijken door de deelnemers. Dit past bij de neiging van het onderwijs in het algemeen om zich wat betreft personeelsbeleid te richten op het individu (Vermeulen, 2016). In dit onderzoek komt dat onder andere bij het onderwerp professionele ontwikkeling duidelijk naar voren. Op papier wordt professionele ontwikkeling toegespitst op de individuele collega, terwijl de deelnemers (met uitzondering van team A1) het belang zien van het samen werken en leren. Als duidelijk is in welke fase een team zich bevindt, kunnen teamgerichte HRM-praktijken de teamontwikkeling wellicht verder versterken. De fase van teamontwikkeling blijkt een belangrijke indicator of teamgericht HRM succesvol kan worden toegepast.

Uit de resultaten komt naar voren dat naarmate een team verder ontwikkeld is, de leiderschapsstijl meer als transformationeel wordt ervaren. Een beginnend team heeft vaak een nieuwe samenstelling, de teamleden moeten nog aan elkaar wennen en stellen zich ten opzichte van de teamleider afwachtend op (Kommers & Dresen, 2010). Het is aan de teamleider om het team te

verbinden en naar meer zelfstandigheid te coachen. In de laatste fase van de teamontwikkeling is een team zelfsturend (Kommers & Dresen, 2010). Hierbij kan de teamleider zich vervolgens als participerend leider opstellen. Tenslotte lijkt in dit onderzoek de leiderschapsstijl gecombineerd met de inzet van teamgericht HRM en de fase waarin het team zich bevindt een zelfversterkend effect te hebben, namelijk meer teamontwikkeling, meer teamgerichte HRM-praktijken, meer transformationeel leiderschap en weer meer teamontwikkeling. Dit sluit aan bij bevindingen in ander onderzoek, docenten die elkaar inspireren, met elkaar samenwerken en gezamenlijke beslissingen nemen, lijken elkaar te versterken (Hargreaves & Fullan, 2012).

4.2 Tekortkomingen van het onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek

Wat betreft de onderzoeksopzet als geheel zijn er enkele belangrijke beperkingen. Het beperkte omvang instellingen en deelnemers, plus de geografische ligging in het midden van het land maken het onderzoek beperkt generaliseerbaar, dat wil zeggen dat de conclusies met voorzichtigheid moeten worden beschouwd. Per team zijn er slechts twee tot vier teamleden bevraagd, waarbij het de vraag is of dit de collectieve mening van het gehele team voldoende dekt. Voor toekomstig onderzoek wordt aanbevolen om meerdere instellingen, teams en het liefst hele teams bij het onderzoek te betrekken, zodat een vergelijking beter gemaakt kan worden. Een ander moment in het jaar om medewerking van respondenten te vragen kan daarbij al een verschil maken.

Daarnaast is het onderzoek uitgevoerd met een medeonderzoeker (student) van de Open Universiteit. Naast de voordelen die dit met zich meebracht wat betreft de voorbereiding en uitvoering, kleefte hier ook een nadeel aan. De beide onderwerpen van de onderzoekers kwamen in de interviews direct achter elkaar aan de orde. Het is gebleken dat de totale tijd die voor beide interviews nodig was, voor de respondenten soms te lang was. De interviews vonden over het algemeen plaats aan het einde van de middag of tussen andere afspraken van de deelnemers door. Dit heeft ertoe geleid dat op sommige onderwerpen onvoldoende kon worden doorgevraagd.

Het gebrek aan voorselectie van de teams is een andere belangrijke beperking. Er is geen selectie gemaakt wat betreft de fase van ontwikkeling waarin teams zich bevinden. Dit had aan de ene kant te maken met de timing van het onderzoek. De interviews vielen in de periode van de eindexamens, waardoor veel docenten het te druk hadden en de bereidheid tot deelname dus gering. Aan de andere kant is door de onderzoeker wellicht niet expliciet genoeg uitgelegd aan de instellingen wat er volgens de definitie onder een team wordt verstaan, dan wel is wat men in de praktijk denk dat een team is, slechts een benaming en geen concept met definitie en karakteristieken. De ontwikkelfase waarin een team zich bevindt lijkt een voorwaarde om met elkaar als team te kunnen samenwerken. In dit huidige onderzoek werd echter alleen gevraagd naar team functioneren als achtergrondinformatie. Om een beter inzicht te krijgen op de wisselwerking in de relatie leiderschap en HRM-praktijken zal

de fase van teamontwikkeling een centrale plaats binnen vervolgonderzoek moeten krijgen. Een verdere aanbeveling is om de wederzijdse afhankelijkheid van teamleden verder te onderzoeken. Little (1990) beschrijft samenwerking met vier typen samenwerkingsactiviteiten die uiteenlopen van het elkaar vertellen van verhalen tot daadwerkelijk samen werken en samen problemen oplossen. Hiermee kan wellicht een betere inschatting gemaakt worden op welk niveau teams daadwerkelijk samenwerken.

Naast het team functioneren is in het onderzoek meerdere malen door de deelnemers genoemd dat de teamleiders soms in uitvoering van de directie werken. Dit kan mogelijk invloed hebben op hun leiderschapstijl. Door deze relatie mee te nemen in vervolgonderzoek, wordt de positie van de teamleider binnen de organisatie duidelijker en ook de mogelijkheden om voor een bepaalde leiderschapstijl te kiezen.

Ondanks deze beperkingen heeft dit onderzoek geleid tot een eerste verkenning van de relatie tussen teamgerichte HRM-praktijken, teamontwikkeling en teamleiderschapstijl binnen onderwijsinstellingen. Dit is een belangrijk onderwerp waar tot nu toe binnen de educatieve sector nog erg weinig over bekend is.

4.3 Praktische implicaties

Op basis van de verkregen resultaten is geprobeerd enkele aanbevelingen te formuleren wat betreft het inzetten van teamgericht HRM. Ondanks het feit dat het binnen het onderwijs al heel lang bekend is dat onderlinge samenwerking tussen docenten niet vanzelfsprekend is, wordt er nog te weinig gedaan om deze wederzijdse afhankelijkheid te stimuleren. Ook bij de teamindeling en de gemeenschappelijke opdracht die hierbij hoort wordt hier in de praktijk nog onvoldoende beleid op gevoerd, zo blijkt uit de uitkomsten. Als samenwerking binnen teams echt als belangrijk wordt gezien, moeten hier ook de juiste voorwaarden voor geschapen worden. Dat gaat niet vanzelf, docenten zijn van oudsher gewend hun eigen plan te trekken, waardoor ze zich vaak nog op eilandjes bevinden.

Als deze teams vervolgens zijn gevormd op basis van toewijzing door het management, is het van belang om er bewust van te zijn dat docenten dan niet automatisch gaan samenwerken, maar een gezamenlijk doel en voldoende ruimte nodig hebben om zinvol te kunnen samenwerken. Per fase van teamontwikkeling zal gekeken moeten worden wat het team nodig heeft om uiteindelijk tot een samenwerkend team te komen. Teamgerichte HRM-praktijken zullen hierbij dus moeten worden afgestemd op de behoeften van het team. Op deze manier kan ook de teamleidersstijl ontwikkelen in wisselwerking met de teamontwikkeling.

5. Referenties

- Arthur, J. B. (1994). Effects of human resource systems on manufacturing performance and turnover. *Academy of Management Journal*, 37, 670-687.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist* 52(2), 130-139. doi: 10.1037/0003-066x.52.2.130
- Bouwman, M. (2018). The role of VET colleges in stimulating teachers' engagement in team learning. Wageningen: Wageningen University.
- Bouwman, M., & Runhaar, P. (2017). De invloed van teamgericht HRM op teamleerpraktijken van docenten. *De nieuwe Meso*, 3, 65-70.
- Bouwman, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder M. (2017). Stimulating teachers' team performance through team-oriented HR practices: the roles of affective team commitment and information processing. *The international journal of human resource management*, 1-23. Doi: 10.1080/09585192.2017.1322626
- Bouwman, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder M. (2018). Leadership ambidexterity: Key to stimulating team through team-oriented HRM? An explorative study among teacher teams in VET colleges. *Educational Management Administration & Leadership*. Doi: 10.1177/1741143217751078
- Boxall, P., & Macky, K. (2009). Research and theory on high performance work systems: Progressing the high involvement stream. *Human Resource Management Journal*, 19, 3-23.
- Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What Makes Teams Work: Group Effectiveness Research From the Shop Floor to the Executive Suite. *Journal of Management*, 23(3), 239.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Eiken, O. (2011). The Kunskapsskolan ("The knowledge school"): A personalized approach to education. *CELE Exchange, Centre for effective learning environments*, 2011(01), 1-4. doi: 10.1787/20727925
- Geijsel, F. P., Sleegers, P. J. C., Stoel, R. D. & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109, 406-427.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital, Transforming Teaching in Every School*. New York, London: Columbia University: Teachers College Press.
- Hindin, A., Morocco, C. C., Mott, E. A., & Aguilar, C. M. (2007). More than just a group: teacher collaboration and learning in the workplace. *Teachers and teaching*, 13(4), 349-376. Doi:

10.1080/13540600701391911

- Inspectie van het Onderwijs (2017). *Onderwijsverslag De staat van het onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (2005). The discipline of teams. *Harvard Business Review*, 83(7), 162-171.
- Khatri, N., Baveja, A., Borens, S. A., & Mammo, A. (2006). Medical errors and quality of care: from control to commitment. *California management review*, 48(3), 115-141.
- Kommers, H. & Dresen, M. (2010). *Teamwerken is teamleren? Vormgeven en ontwikkelen van teams in het onderwijs*. Vught: STgroep
- Koopman, P., & Wierdsma, A. (1998). Participative management. In P. Drenth, H. Thierry, & C. J. de Wolff (Eds.), *Handbook of work and organizational psychology (2nd ed.)*, Vol. 3: *Personnel psychology*, Handbook of work and organizational psychology (2nd ed.), (p. 297-324). Hove England: Psychology Press/Erlbaum (UK) Taylor & Francis.
- Lee, P., Gillespie N., Mann, L., & Wearing, A. (2010). Leadership and trust: Their effect on knowledge sharing and team performance. *Management Learning*, 41(4), 472-491.
- Lingsma, M. (1999). *Aan de slag met teamcoaching*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536. Doi:10.1177/1350507610362036
- Meirink, J. A., Imants, J., Meyer, P. C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161-181. Doi: 10.1080/0305764X.2020.481256
- Ministerie van OCW (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil*. Den Haag
- Mossholder, K. W., Richardson, H. A., & Settoon, R. P. (2011). Human resource systems and helping in organizations: A relational perspective. *Academy of Management Review*, 36(1), 33-52.
- Mumford, M., Scott, G., Gaddis, B., & Strange, J. (2002). Leading creative people: orchestrating expertise and relationships. *Leadership Quarterly*, 13(6), 705-750.
- Nishii, L. H., & Wright, P. M. (2007). Variability within organizations: Implications for strategic human resource management (CAHRS Working Paper #07 – 02). Ithaca, NY: Cornell University.
- OECD (2013). PISA 2012 results. Ready to learn: students' engagement, drive and self-beliefs. Volume III. Paris: OECD
- OECD (2016). Reviews of national policies for education. Netherlands 2016. Foundations for the future. Paris: OECD.
- Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag. Retrieved from: <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/Een->

- ander-perspectief-op-professionele-ruimte-in-het-onderwijs.pdf
- Oude Groote Beverborg, A., Sleegers, P. J. C., & Van Veen, K. (2015). Fostering teacher learning in VET Colleges: Do leadership and teamwork matter? *Teaching and Teacher Education*, 48, 22-33.
- Peek, S., & Van Kuijk, J. (2010). *Zicht op personeelsbeleid: waarde van en indicatoren voor monitoring*. Nijmegen: ITS
- Purcell, J., & Hutchinson, S. (2007). Front-line managers as agents in the HRM-performance causal chain: Theory, analysis and evidence. *Human Resource Management Journal*, 17(1), 3-20. doi: 10.1111/j.1748-8583.2007.00022.x
- Runhaar, P. (2017). How can schools and teachers benefit from human resources management? Conceptualizing HRM from content and process perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 639-656.
- Runhaar, P., & Sanders, K. (2013). Implementing human resources management (HRM) within Dutch VET institutions: Examining the fostering and hindering factors. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(2), 236-255.
- Runhaar, P., Sanders, K., & van der Venne, L. (2012). *Human resource management binnen de mbo-sector: control of commitment?* Utrecht: ECBO.
- Runhaar, P., Ten Brinke, D., Kuijpers, M., Wesselink, R., & Mulder, M. (2013). Exploring the links between interdependence, team learning and a shared understanding among team members: the case of teachers facing an educational innovation. *Human Resource Development International*, DOI: 10.1080/13678868.2013.856207
- Sectorakkoord VO 2014 – 2017 (2014). *Klaar voor de toekomst! Samen werken aan onderwijskwaliteit*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Retrieved from: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/convenanten/2014/04/17/sectorakkoord-vo-2014-2017>
- Silins, H. C. & Mulford, W. R. (2002). Schools as learning organizations. *Journal of educational administration*, 40, 425-446.
- Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership: two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 41(5), 777-800.
- Swieringa, J. & Wierdsma, A. (2002). *Lerend organiseren: als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Thiel, S. van (2007). *Bestuurskundig onderzoek: een methodologische inleiding*. Bussum: Coutinho.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17-40. doi: 10.1016/j.edurev.2015.04.002
- Verhoeven, N. (2014). *Wat is onderzoek? Praktijkboek voor methoden en technieken*. Amsterdam:

Boom Lemma Uitgevers.

- Vermeeren, B., Kuipers, B., & Steijn, B. (2014). Does leadership style make a difference? Linking HRM, job satisfaction, and organizational performance. *Review of Public Personnel Administration*, 34(2), 174-195. doi: 10.1177/0734371X13510853
- Vermeulen, M. (2016). *Oratie Marjan Vermeulen: Leren Organiseren. Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen*. Heerlen: Open Universiteit
- Walton, R. E. (1985). From control to commitment in the workplace. *Harvard Business Review*, 63(2), 77-84.
- Wright, P. M., & Nishii, L. H. (2013). Strategic HRM and organizational behavior: Integrating multiple levels of analysis. In J. Paauwe, D. E. Guest, & P. M. Wright (Eds.), *HRM & performance: Achievements & challenges*. West Sussex: Wiley.
- Zhu, W., Chew, I. K., & Spangler, W. D. (2005). CEO transformational leadership and organizational outcomes: The mediating role of human–capital-enhancing human resource management. *The Leadership Quarterly*, 16(1), 39-52. doi: 10.1016/j.leaqua.2004.06.001

Bijlage A Interview leidraad

	HR-manager	Teamleider	Teamleden
Werving en selectie	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe verloopt de werving en selectie van nieuwe teamleden? Wie is verantwoordelijk voor wat? - Als er teamleden gezocht worden, naar welke criteria wordt gekeken? - Hoe wordt bepaald welke kandidaat er gekozen wordt? - Wat is hierbij de rol van de teamleider en de teamleden? 	<ul style="list-style-type: none"> - Als er teamleden gezocht worden, op welke criteria wordt gelet? - Welke rol speelt de teamleider bij de werving en selectie van nieuwe teamleden? - Welke rol geeft u de teamleden? - Hoeveel invloed hebben zij bij de selectie en besluitvorming? 	<ul style="list-style-type: none"> - Als er teamleden gezocht worden, op welke criteria wordt gelet? - Welke rol speelt het team bij de werving en selectie van nieuwe teamleden? - Hoe zien jullie de rol van de teamleider en hoe verhoudt deze zich tot de teamleden?
Professionele ontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> - Wat is de rol van de teamleider bij het bepalen van de professionele ontwikkeling van het gehele team? 	<ul style="list-style-type: none"> - Welke rol speelt u als teamleider bij het bepalen van wat er nodig is voor de professionele ontwikkeling van het team als geheel? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe zien jullie als teamleden de rol van de teamleider bij het bepalen van de professionele ontwikkeling? - Hoe verhoudt de rol van de teamleider zich tot die van de teamleden?
Evaluatie team als geheel	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe wordt het team als geheel geëvalueerd? - Wordt hierbij gekeken naar teamprestaties, mate van samenwerking en professionalisering? - Wat is hierbij de rol van de teamleider? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe evalueert u als teamleider de teamprestaties en ontwikkeling van het team als geheel? - Waarop ligt bij deze beoordeling de focus? - Welke rol neemt u daarbij aan? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe evalueert de teamleider de teamprestaties en ontwikkeling van het team als geheel? - Waarop ligt bij deze beoordeling de focus? - Welke rol neemt de teamleider daarbij aan? Hoe verhoudt dit zich tot de teamleden?
Individuele evaluatie mbt team	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe wordt bij de beoordeling van de teamleden gekeken naar de bijdrage aan het team? - Wat is hierbij de rol van de teamleider? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe beoordeelt u als teamleider de individuele bijdrage van de teamleden aan het team? - Welke criteria worden hierbij gehanteerd? - Wat is uw rol tijdens zo'n gesprek? 	<ul style="list-style-type: none"> - Waar word je als individueel teamlid op beoordeeld wat betreft bijdrage aan het team? - Welke rol neemt de teamleider zich tijdens zo'n gesprek op? Hoe verhoudt dit zich tot de teamleden?
Faciliteren samenwerking binnen team	<ul style="list-style-type: none"> - Wat wordt er van de teamleider verwacht op het gebied van het faciliteren van samenwerking binnen teams? - Welke rol wil de school dat de teamleider hierin neemt? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe stimuleert u als teamleider de samenwerking binnen het team? - Welke rol neemt u hier in binnen het team? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe wordt de samenwerking binnen het team vormgegeven? - Welke rol speelt de teamleider hierbij? Hoe verhoudt dit zich tot de teamleden?
Facilitering kennisuitwisseling extern mbt team	<ul style="list-style-type: none"> - Wat wordt er van de teamleider verwacht op het gebied van het faciliteren van externe kennisuitwisseling? Bijvoorbeeld studiedagen of congressen? - Welke rol wil de school dat de teamleider hierin neemt? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe stimuleert u als teamleider de externe kennisuitwisseling binnen het team? Zoals het bezoeken van congressen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe wordt bepaald hoe teamleden buiten het team kennis kunnen opdoen, zoals op congressen? - Welke rol speelt de teamleider hierbij? Hoe verhoudt dit zich tot de teamleden?

Bijlage B Codebomen leiderschapsstijlen

Codeboom 1 transactioneel leiderschap

	<i>Subcodes kaartjes</i>	<i>Indicator</i>
Houding	Manager	Neemt beslissingen voor het team
Belangrijkste doel	Eindresultaat	Sturen op resultaat
Aanpak	Straffen en belonen	Beoordelen op resultaat
Middel	Regels en procedures	Werken volgens vast patroon
		Controleren
Hiërarchische verhouding	Boven het team	Top-down communicatie
		Geen onderdeel van het team

Codeboom 2 transformationeel leiderschap

	<i>Subcodes kaartjes</i>	<i>Indicator</i>
Houding	Coach	Teamleden stimuleren intellectuele ondersteuning
Belangrijkste doel	Prestatie als team	Teamleden motiveren voor toewijding aan teamdoelen, bouwen aan visie
Aanpak	Stimuleren en motiveren	Teamleden stimuleren om zich te ontwikkelen
		Individuele doelen aan teamdoelen koppelen.
Middel	Relatie bouwen	Ondersteuning bieden
Hiërarchische verhouding	Dichtbij het team	Bottom up benaderingen stimuleren, geen onderdeel van het team

Codeboom 3 participatief leiderschap

	<i>Subcodes kaartjes</i>	<i>Indicator</i>
Houding	Meewerkend voorman	Beslissing wordt als team genomen
Belangrijkste doel	Eigenaarschap	Teamleden zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor gestelde doelen
Aanpak	Overleggen en afstemmen	Gelijkwaardige communicatie
Middel	Delegeren	Taken worden door teamleden aan elkaar gedelegeerd
Hiërarchische verhouding	Onderdeel van het team	Bottom up benadering waarbij teamleider onderdeel van het team is

Bijlage C Kaartjes kenmerken leiderschapsstijlen

Houding MANAGER	Houding COACH	Houding MEEWERKEND VOORMAN
Belangrijkste doel EINDRESULTAAT	Belangrijkste doel PRESTATIE ALS TEAM	Belangrijkste doel EIGENAARSCHAP
Aanpak STRAFFEN & BELONEN	Aanpak STIMULEREN & MOTIVEREN	Aanpak OVERLEGGEN EN AFSTEMMEN
Middel REGELS & PROCEDURES	Middel RELATIE BOUWEN	Middel DELEGEREN
Hiërarchische verhouding BOVEN HET TEAM	Hiërarchische verhouding DICHTBIJ HET TEAM	Hiërarchische verhouding ONDERDEEL VAN HET TEAM

Bijlage D Kaart componenten teamgericht HRM

<p style="text-align: center;">Werving en Selectie</p> <p>Bij het werven van nieuwe teamleden wordt gezocht naar:</p> <ul style="list-style-type: none">- Teamplayers- Kwaliteiten die nog missen binnen het team- Kwaliteiten die passen bij de huidige teamsamenstelling
<p style="text-align: center;">Professionele ontwikkeling</p> <p>Bij de ontwikkeling <u>van het team als geheel</u> wordt gelet op:</p> <ul style="list-style-type: none">- Welke ontwikkelbehoefte binnen het gehele team leeft- Op welke onderwerpen het gehele team wil/kan professionaliseren- Ontwikkeling inzetten voor het verbeteren van teamwerk/teamprocessen
<p style="text-align: center;">Evaluatie team</p> <p>Het team wordt <u>als geheel</u> geëvalueerd op basis van:</p> <ul style="list-style-type: none">- Teamprestaties- Team initiatieven- Het leren samenwerken op basis van de individuele kwaliteiten binnen het team- De mate van professionalisering
<p style="text-align: center;">Evaluatie individuele bijdrage aan team</p> <p>De teamleden worden <u>individueel</u> geëvalueerd op basis van:</p> <ul style="list-style-type: none">- Individuele bijdrage aan de teamprestaties- Hoeveel initiatief er genomen wordt binnen het team- De bijdrage aan samenwerking binnen het team- De bijdrage aan professionalisering van het team
<p style="text-align: center;">Faciliteren samenwerking binnen team</p> <p>De teamleider zorgt dat de teamleden <u>als team</u> de mogelijkheid hebben om:</p> <ul style="list-style-type: none">- Te werken aan teamtaken- Problemen op te lossen- Te innoveren- Het functioneren van het team te bespreken
<p style="text-align: center;">Faciliteren kennisuitwisseling extern</p> <p>De teamleider biedt de teamleden de mogelijkheid om:</p> <ul style="list-style-type: none">- Kennis op te doen buiten het team door congressen en workshops te bezoeken- Contact te leggen met andere teams- Contact te leggen met experts uit het veld

Bijlage E Kenmerken van de deelnemende instellingen, de deelnemers en geraadpleegde documenten

Tabel 1

Schematische weergave van kenmerken van de deelnemende instellingen, de deelnemers en geraadpleegde documenten.

	Instelling A	Instelling B	Instelling C
Denominatie	Openbaar	Christelijk	Openbaar
Opleidingsniveau	Vmbo-t – havo – vwo	Vmbo breed	Praktijk – vmbo – havo – vwo
Aantal teams	Locatie 1: 3 teams	Locatie 1: 2 teams	Locatie 1: 2 team
	Locatie 2: 5 team	Locatie 2: 1 team	Locatie 2: 1 team
			Locatie 3: 1 team
Leerlingaantal	Locatie 1: 584	Locatie 1: 487	Locatie 1: 984
	Locatie 2: 1717	Locatie 2: 233	Locatie 2: 199
			Locatie 3: 89
Locaties	2	2	3
Directieomvang	Locatie 1: 1 directeur	1 directeur voor beide locaties	1 directeur voor alle locaties
	Locatie 2: 2 directeuren		
Directieleden	M 47 - 1FTE – locatie 2	M 42 - 1FTE	M 55 - 1FTE
Teamleiders	A1: M 49 - 1FTE	B1: M 57 - 1FTE	C1: V -9 - 0,8FTE
	A2: V 37 - 0,8FTE	B2: V 31 - 0,8FTE	C2: V 48 - 0,9FTE
Teamleden	A1: M 52 - V 39	B1: V 35 - V 48	C1: V 50 - V 47 - M 31- V 45
	A2: M 43 - M 52	B2: V 42 - V 34 - V 33	C2: M 59 - M 52
Teamgrootte	A1: 26 / locatie 2	B1: 16 / locatie 1	C1: 12 / locatie 3
	A2: 26 / locatie 2	B2: 24 / locatie 2	C2: 35 / locatie 2
Toedeling teamleden	Op basis van gezamenlijke opdracht: mentoraat	Op basis van leerjaar en studierichting	Op basis van leerjaar en studierichting
Teamindeling sinds	A1: sinds schooljaar 17/18	B1: sinds 6 jaar	C1: 5 jaar
	A2: sinds 8 jaar	B2: sinds schooljaar 17/18	C2: 3 jaar
Fase	A1: fase 1	B1: fase 2	C1: fase 3
teamontwikkeling	A2: fase 1/2	B2: fase 1/2	C2: fase 3
Verkregen documenten	Functiebeschrijving Meerjarenvisie HR-beleidsplan	Functiebeschrijving Meerjarenvisie	Functiebeschrijving Meerjarenvisie Teamplannen
HR-manager	Ja*	Nee*	Nee*

*Noot: *omdat slechts op een instelling een HR-manager werkzaam was, is besloten om van iedere instelling een directielid te interviewen.*

Bijlage F Mate van ervaren teamgericht HRM en gekozen kaartjes per deelnemer voor wat betreft de leiderschapsstijl van de teamleider bij de component bekwaamheden

Tabel 2

Mate van ervaren teamgericht HRM en gekozen kaartjes per deelnemer voor wat betreft de leiderschapsstijl van de teamleider bij de component bekwaamheden.

INSTELLING A							
BEKWAAMHEDEN	Beschrijving / CODES	Documenten	Directie	Teamleider 1	Teamleden 1	Teamleider 2	Teamleden 2
	Teamgericht HRM	-	-	-	-	-	-
	<i>Houding</i>						
	werving en selectie						
	<i>Doel</i>						
	<i>Aanpak</i>						
	<i>Middel</i>						
	<i>Hiërarchische verhouding</i>						
	Teamgericht HRM	-	+	+/-	-	+/-	+/-
	<i>Houding</i>		TA	TF	TA	TF	TF
	professionele ontwikkeling		TA	TA	TA	PA	PA
	<i>Doel</i>		TF	TF	TF	TF	TF
	<i>Aanpak</i>		TF	TF	TF	TF	TF
	<i>Middel</i>		TF	TF	TA	PA	PA
	<i>Hiërarchische verhouding</i>		TF	TF	TA	TF	TF
INSTELLING B							
BEKWAAMHEDEN	Beschrijving / CODES	Documenten	Directie	Teamleider 1	Teamleden 1	Teamleider 2	Teamleden 2
	Teamgericht HRM	-	-	-	-	-	-
	<i>Houding</i>		TA	PA	TA	PA	TA
	werving en selectie		TF	TF	TF	TF	TF
	<i>Doel</i>		PA	PA	PA	PA	PA
	<i>Aanpak</i>		PA	PA	PA	PA	PA
	<i>Middel</i>						
	<i>Hiërarchische verhouding</i>		TF	TF	TF	TF	TF
	Teamgericht HRM	-	+	+	+/-	+	+/-
	<i>Houding</i>		TA	TA	TA	TA	TA
	professionele ontwikkeling		TF	TF	TF	TF	TF
	<i>Doel</i>		PA	TF	PA	PA	PA
	<i>Aanpak</i>		PA	PA	PA	PA	PA
	<i>Middel</i>		PA	PA	PA	PA	PA
	<i>Hiërarchische verhouding</i>		TF	TF	TF	TF	TF
INSTELLING C							
BEKWAAMHEDEN	Beschrijving / CODES	Documenten	Directie	Teamleider 1	Teamleden 1	Teamleider 2	Teamleden 2
	Teamgericht HRM	-	+	+	+	+	+
	<i>Houding</i>		TA	PA	TA	PA	TA
	werving en selectie		TF	TF	TF	TF	TF
	<i>Doel</i>		PA	PA	PA	PA	PA
	<i>Aanpak</i>		PA	PA	PA	PA	PA
	<i>Middel</i>						
	<i>Hiërarchische verhouding</i>		TF	TF	TF	TF	TF
	Teamgericht HRM	-	+	+	+	+	+
	<i>Houding</i>		TA	TA	TA	TA	TA
	professionele ontwikkeling		TF	TF	TF	TF	TF
	<i>Doel</i>		PA	PA	PA	TF	TF
	<i>Aanpak</i>		PA	PA	PA	TF	TF
	<i>Middel</i>		TF	TF	TF	PA	PA
	<i>Hiërarchische verhouding</i>		TF	TF	TF	TF	TF

Bijlage G Mate van ervaren teamgericht HRM en gekozen kaartjes per deelnemer voor wat betreft de leiderschapsstijl van de teamleider bij de component evaluatie

Tabel 3

Mate van ervaren teamgericht HRM en gekozen kaartjes per deelnemer voor wat betreft leiderschapsstijl van de teamleider bij de component evaluatie.

INSTELLING A								
EVALUATIE	Evaluatie team	Beschrijving / CODES	Documenten	Directie	Teamleider 1	Teamleden 1	Teamleider 2	Teamleden 2
		Teamgericht HRM	+	+	-	-	+/-	+/-
		Houding		TF			TF	TA
		Doel		TF			TF	TA
		Aanpak					PA	PA
		Middel					TF	
	Hierarchische verhouding					TF	TA	
	Evaluatie individu	Teamgericht HRM	-	+/-	-	-	+/-	+/-
		Houding		TA			TF	TA
		Doel		TA			TA	PA
		Aanpak					TF	
		Middel					TF	
		Hierarchische verhouding					TF	TF

INSTELLING B								
EVALUATIE	Evaluatie team	Beschrijving / CODES	Documenten	Directie	Teamleider 1	Teamleden 1	Teamleider 2	Teamleden 2
		Teamgericht HRM	+	+	+	+	+	+
		Houding		TA	TF	TA	TF	PA
		Doel		TF	TF	TF	TF	TF
		Aanpak		PA	TF	TF	PA	PA
		Middel		TF	TF	TF	PA	PA
	Hierarchische verhouding		TF	TF	TF	TF	TF	
	Evaluatie individu	Teamgericht HRM	-	+/-	+/-	-	+/-	-
		Houding		TF	TF		TF	
		Doel		PA	PA		TF	
		Aanpak		PA	PA		PA	
		Middel		PA	PA		PA	
		Hierarchische verhouding		TF	TF		TF	

INSTELLING C								
EVALUATIE	Evaluatie team	Beschrijving / CODES	Documenten	Directie	Teamleider 1	Teamleden 1	Teamleider 2	Teamleden 2
		Teamgericht HRM	-	+	+	+	+	+
		Houding		TA	TA	TA	TA	TF
		Doel		TA	TF	TF	TA	TF
		Aanpak		TF	PA	TF	TF	PA
		Middel						
	Hierarchische verhouding		TF	TF	TF	TF	TF	
	Evaluatie individu	Teamgericht HRM	-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-
		Houding		TF	TF	TF	TF	TF
		Doel		PA	PA	PA	PA	PA
		Aanpak		PA	PA	PA	PA	TF
		Middel		PA	PA	TF	PA	TF
		Hierarchische verhouding		TF	TF	TF	TF	TF

Bijlage H Mate van ervaren teamgericht HRM en gekozen kaartjes per deelnemer voor wat betreft de leiderschapsstijl van de teamleider bij de component bekwaamheden

Tabel 4

Mate van ervaren teamgericht HRM en gekozen kaartjes per deelnemer voor wat betreft de leiderschapsstijl van de teamleider bij de component samenwerking.

INSTELLING A							
	Beschrijving / CODES	Documenten	Directie	Teamleider 1	Teamleden 1	Teamleider 2	Teamleden 2
SAMENWERKING	Teamgericht HRM	-	+/-	-	-	+/-	+/-
	<i>Houding</i>		TF	TF	TA	TF	TF
	<i>Doel</i>		TF	TF		PA	PA
	<i>Aanpak</i>		TF	TF		PA	PA
	<i>Middel</i>		TF			PA	PA
	<i>Hierarchische verhouding</i>		TF	TF	TA	TF	TF
	Teamgericht HRM	-	+/-	-	-	-	-
	<i>Houding</i>		TA	TF	TA	TF	TA
	<i>Doel</i>		TF	TF		PA	
	<i>Aanpak</i>		TF	TF		PA	
	<i>Middel</i>		TF			PA	
	<i>Hierarchische verhouding</i>		TF	TF	TA	TF	
	Teamgericht HRM	-	+/-	-	-	-	-
	<i>Houding</i>		TA	TF	TA	TF	TA
	<i>Doel</i>		TF	TF		PA	
	<i>Aanpak</i>		TF	TF		PA	
	<i>Middel</i>		TF			PA	
	<i>Hierarchische verhouding</i>		TF	TF	TA	TF	
INSTELLING B							
	Beschrijving / CODES	Documenten	Directie	Teamleider 1	Teamleden 1	Teamleider 2	Teamleden 2
SAMENWERKING	Teamgericht HRM	+	+	+	+	+	+/-
	<i>Houding</i>		TA	TF	TF	PA	TF
	<i>Doel</i>		TF	TF	TF	PA	
	<i>Aanpak</i>		TF	TF	TF	PA	TF
	<i>Middel</i>				TF	PA	TF
	<i>Hierarchische verhouding</i>		TF	TF	TF	TF	TF
	Teamgericht HRM	-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-
	<i>Houding</i>				TF		
	<i>Doel</i>		TF	TF	TF	TF	TF
	<i>Aanpak</i>		TF	TF	PA	PA	TF
	<i>Middel</i>			TF		PA	
	<i>Hierarchische verhouding</i>		TF	TF	TF	TF	TF
	Teamgericht HRM	-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-
	<i>Houding</i>				TF		
	<i>Doel</i>		TF	TF	TF	TF	TF
	<i>Aanpak</i>		TF	TF	PA	PA	TF
	<i>Middel</i>			TF		PA	
	<i>Hierarchische verhouding</i>		TF	TF	TF	TF	TF
INSTELLING C							
	Beschrijving / CODES	Documenten	Directie	Teamleider 1	Teamleden 1	Teamleider 2	Teamleden 2
SAMENWERKING	Teamgericht HRM	-	+	+	+	+	+
	<i>Houding</i>		TF	TF	TF	TA	TF
	<i>Doel</i>		TF	TF	TF	PA	TF
	<i>Aanpak</i>		TF	TF	TF	TF	TF
	<i>Middel</i>		PA	TF	PA	PA	PA
	<i>Hierarchische verhouding</i>		TF	TF	TF	TF	TF
	Teamgericht HRM	-	+	+	+	+	+
	<i>Houding</i>		TA	TF	TF	TA	TA
	<i>Doel</i>		TF	TF	TF	TF	TF
	<i>Aanpak</i>		PA	PA	PA	TF	PA
	<i>Middel</i>		PA	TF	TF	PA	TF
	<i>Hierarchische verhouding</i>		TF	TF	TF	TF	TF
	Teamgericht HRM	-	+	+	+	+	+
	<i>Houding</i>		TA	TF	TF	TA	TA
	<i>Doel</i>		TF	TF	TF	TF	TF
	<i>Aanpak</i>		PA	PA	PA	TF	PA
	<i>Middel</i>		PA	TF	TF	PA	TF
	<i>Hierarchische verhouding</i>		TF	TF	TF	TF	TF